

**EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES:  
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA E  
INTERCULTURAL CON POBLACIÓN INDÍGENA DEL RESGUARDO  
EMBERA CHAMÍ – MISTRATÓ, RISARALDA - COLOMBIA**



**MARTHA LUCÍA IZQUIERDO BARRERA**

**EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES:  
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA E  
INTERCULTURAL CON POBLACIÓN INDÍGENA DEL RESGUARDO  
EMBERA CHAMÍ – MISTRATÓ, RISARALDA – COLOMBIA**



**Presentado por:**

**MARTHA LUCÍA IZQUIERDO BARRERA**

**Director de Tesis:**

**Dr. FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ÁREA PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN  
PEREIRA - RISARALDA 2017**

*La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.*

(Jara, 1999, p.4)

## **Agradecimientos**

A la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató Risaralda, al Consejo Regional Indígena de Risaralda, por permitir que un grupo de profesores irrumpiera sus espacios permitiendo la integración y el aprendizaje compartido. Especial agradecimiento a la Doctora Olga Lucía Bedoya, que con su visión puso en nuestras manos el conocimiento y en mí, la confianza para dar un paso adelante en mi construcción como docente y persona.

Gracias a todos los estudiantes, indígenas y mestizos de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) de Mistrató, con ellos validé mis conocimientos en cada una de las clases; por permitir que esta experiencia fuera parte de ellos; es por ellos y sus enseñanzas y aprendizajes compartidos que decidí andar este camino.

Al Doctor Jhon Jaime Correa Ramírez, por la confianza que depositó en mí, durante una parte importante de la elaboración de este trabajo.

Al Doctor Francisco del Pozo Serrano, por aceptar ser cómplice de esta aventura, que en momentos pensé imposible alcanzar y que él con su conocimiento, amistad y profesionalismo me llenaron en cada momento de ánimo, esperanza y confianza para llegar a la meta, una meta, llena de contratiempos y satisfacciones que con su ayuda han hecho de mí una mejor persona y una mejor profesional.

A mi compañero de andanzas Nicolás Javier, le agradezco la paciencia, sus silencios por mis largas ausencias durante estos seis años, por su compañía en esta última etapa desde la distancia, por estar ahí. A mis hijos, Andrés, Vanessa, Viviana y Sergio, por su apoyo al

comprender que tenía que ausentarme y que todo esto lo hacía por ellos. A mi madre, sin ella este camino no habría sido posible. Gracias por todo el apoyo recibido.

A los compañeros de trabajo que me apoyaron de una u otra forma, mil gracias a todos y cada uno de los que siempre han estado a mi lado, a Claudia, Jackeline, Rosita, Olga y Luca.

A la memoria de Irlán Siágama Caisales, Fernando Arce Palacio y Ferney Palacio Chicama, a ellos los recordaré y llevaré en mi corazón por su empeño y dedicación por el estudio y el amor a su comunidad.

## **Resumen**

Esta investigación educativa responde a la necesidad de estudiar el fenómeno de la educación intercultural desde la pluriethnicidad y multiculturalidad de los diversos territorios y pueblos de Colombia a partir de un marco de referencia de tres grandes categorías: Educación indígena, Etnoeducación y Educación Intercultural. Como sistematización de experiencias pedagógicas, busca describir, analizar críticamente y comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos y sociopedagógicos con las comunidades indígenas Embera Chamí del Departamento de Risaralda, así como las transformaciones y construcciones interculturales, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario con veintinueve (29) estudiantes indígenas y mestizos. La investigación, de corte cualitativo, se ha basado en la estrategia metodológica de sistematización de experiencias desde la reconstrucción general del proceso y el análisis interpretativo y crítico de los trabajos de grado de los participantes (como evidencias) de los aprendizajes significativos, a partir de una matriz propia para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural). Los resultados principales se centran a nivel de la etnoeducación en la necesidad del conocimiento de las características propias, principalmente, históricas, culturales, sociales, económicas, de salud, espirituales y comunicativas de los pueblos indígenas que no se tienen en cuenta tradicionalmente en la educación oficial (currículos oficiales o proyectos educativos institucionales) a pesar del reconocimiento normativo y constitucional de la etnoeducación en Colombia. A nivel de la educación indígena, se centran en la necesidad de

conocer y dialogar la educación con los procesos autónomos lingüísticos, territoriales y culturales del pueblo Embera Chamí en contextos multiculturales diversos y pluriétnicos, así como desde las cosmovisiones indígenas en relaciones multi e interculturales. A nivel de educación intercultural, se centran en la necesidad de valorar y vivir el respeto, diálogo y relaciones educativas y socioeducativas desde la pluralidad humana, social y comunitaria (a partir del reconocimiento del otro y de sus identidades) para la construcción interactiva, social y ética para la convivencia entre los pueblos y las personas indígenas y no indígenas.

Las conclusiones y recomendaciones principales se centran en: a) el diseño y desarrollo de la política pública en educación (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación y Sistemas propios indígenas), con participación indígena y no indígena que tenga en cuenta las características propias de la educación indígena y la etnoeducación de pueblos indígenas y otras etnias para procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y contextualizados; así como para las relaciones y construcciones en territorios multiculturales de educación intercultural centrados en la educación inclusiva, la convivencia y el desarrollo comunitario; b) proponer y avanzar en investigaciones socio-pedagógicas cualitativas y desde la sistematización de experiencias contextuales y territoriales con énfasis en las características propias y elementos de lo indígena, lo etnoeducativo (Matriz ETINDICU) de tal manera que pueda mejorarse la comprensión y el desarrollo de la educación intercultural en Colombia; y c) formar y aumentar en participantes la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario con y desde los propios pueblos indígenas, a fin de proporcionar capacidad instalada, empoderamiento y transformación sociocultural desde y con los pueblos con sus particularidades.

**Palabras claves:** Etnoeducación, Educación Indígena, Educación Intercultural, Pedagogía Escolar y Pedagogía Social.



## **Summary**

This educative investigation answers to the need of studying intercultural education phenomenon according to the multiethnicity and multiculturalism of the different territories and communities in Colombia according to a framework with three categories: indigenous education, ethno-education and intercultural education. As a systematization of pedagogic experiences it wants to describe and to analyze critically and to understand the communicative and sociocultural dynamics that occur during the educative and socioeducational processes in the indigenous communities Embera Chamí in the Risaralda's department and also the intercultural transformations and constructions from the teaching and learning processes in the degree of ethno-education and community development with twenty nine (29) indigenous and mestizo students. The qualitative research has been based on the methodological strategy of systematizing experiences from the general reconstruction of the process and the interpretative and critical analysis of the degree works of the participants (as evidences) of the significant learning from a matrix for systematization of socio-pedagogical experiences in intercultural contexts: ETINDICU (Ethno-education-indigenous-intercultural). The main results are centered at the level of ethno-education in the need of knowledge of the own characteristics, mainly, historical, cultural, social, economic, health, spiritual and communicative of the indigenous people that are not taken into account traditionally in the public education (official curriculum or institutional educational projects) despite the normative and constitutional recognition of ethno-education in Colombia. At the level of indigenous education, they focus on the need to know and dialogue education with the autonomous linguistic, territorial and cultural processes of the

Embera Chamí people in diverse multicultural and multiethnic contexts, as well as from the indigenous worldviews in multi and intercultural relations. At the level of intercultural education, they focus on the need to value and live the respect, dialogue and educational and socio-educational relationships from the human, social and community plurality (from the recognition of the other and their identities) for interactive, social construction And ethics for coexistence between indigenous and non-indigenous peoples.

The main conclusions and recommendations focus on: a) the design and development of public policy in education (Ministry of Education, Education Secretaries and indigenous systems), with indigenous and non-indigenous participation that takes into account the characteristics of education Indigenous and ethno-education of indigenous people and other ethnic groups for relevant and contextualized teaching and learning processes; as well as for relations and constructions in multicultural territories of intercultural education centered on inclusive education, coexistence and community development; b) propose and advance qualitative socio-pedagogical research and from the systematization of contextual and territorial experiences with emphasis on the characteristics and elements of the indigenous, ethno-educational (Matrix ETINDICU) in such a way as to improve the understanding and development of Intercultural education in Colombia; and c) to train and increase in participants the professionalization of the Degree of Ethno-education and Community development with and from the indigenous peoples themselves, in order to provide installed capacity, empowerment and socio-cultural transformation from and with peoples with their particularities.

**Keywords:** Ethno-education, Indigenous Education, Intercultural Education, School Pedagogy y Social Pedagogy.

## **Tabla de contenido**

<b>Introducción .....</b>	<b>xviii</b>
<b>1. Contexto de la intervención.....</b>	<b>1</b>
1.1. Territorio de la intervención .....	2
1.2. Comunidades Indígenas Embera Chamí .....	3
<b>2. Planteamiento del problema .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Preguntas eje y orientadoras.....</b>	<b>13</b>
<b>4. Objetivos .....</b>	<b>15</b>
4.1. Objetivo general .....	15
4.2. Objetivos específicos.....	15
<b>5. Marco referencial.....</b>	<b>16</b>
5.1. A modo introductorio sobre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social: marco para la etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural.....	17
5.2. Etnoeducación .....	20
5.3. Educación Indígena .....	34
5.3.1. Referentes históricos .....	34
5.3.2. Surgimiento de la educación indígena .....	36
5.3.3. Perfil del docente indígena.....	39
5.4. Educación Intercultural .....	40

5.4.1. El reconocimiento a la cultura: Multiculturalismo.....	41
5.4.2. Un espacio para los grupos étnicos: lo Pluriétnico .....	44
5.4.3. Pensar en lo diverso: Interculturalidad.....	46
<b>6. Sistematización de experiencias pedagógicas .....</b>	<b>64</b>
6.1. Etapa uno: Recolección de la información, ordenar y reconstruir el proceso vivido .....	69
6.2. Etapa 2: Organización, categorización e interpretación crítica del proceso.....	70
6.3. Etapa 3: Extraer aprendizajes y compartirlos .....	71
6.4. Fuentes de sistematización .....	71
<b>7. Metodología .....</b>	<b>73</b>
<b>8. Procesos y resultados .....</b>	<b>77</b>
8.1. Reconstrucción del proceso sociopedagógico de la sistematización de experiencias .....	78
8.1.1. El contexto educativo del pueblo Embera Chamí.....	82
8.1.2. Abordaje filosófico.....	84
8.1.3. Herramientas conceptuales.....	86
8.1.3.1. Educomunicación.....	86
8.1.4. Generalidades de la experiencia.....	88
8.1.5. Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario .....	90
8.1.6. Factores que contribuyen al desarrollo de la propuesta .....	96

8.1.7. El programa de etnoeducación y la normatividad nacional .....	97
8.1.8. Contexto de la intervención .....	98
8.1.8.1. Departamento de Risaralda .....	98
8.1.8.2. Comunidades Indígenas Embera Chamí .....	100
8.1.8.3. Personas involucradas .....	103
8.1.9. Diseño metodológico de formación .....	107
8.1.9.1. Primera fase .....	107
8.1.9.2. Segunda fase .....	122
8.1.9.3. Tercera fase .....	144
<b>9. Análisis y discusión a partir de los trabajos de grado .....</b>	<b>146</b>
9.1. Etnoeducación .....	149
9.1.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica .....	149
9.1.2. Fase II y III: Recolección de la información y organización de los datos .....	151
9.1.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.....	154
9.1.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.....	160
9.2. Educación Indígena .....	162
9.2.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica .....	162
9.2.2. Fase II y III: Recolección de la información y organización de los datos .....	165
9.2.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.....	168
9.2.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.....	172

9.3. Educación Intercultural .....	173
9.3.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica .....	173
9.3.2. Fase II y III: Recolección de la información y organización de los datos .....	175
9.3.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.....	178
9.3.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.....	182
<b>10. Algunas limitaciones y algunas potencialidades del estudio .....</b>	<b>185</b>
10.1. Algunas limitaciones .....	185
10.2. Algunas potencialidades .....	186
<b>11. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>188</b>
<b>12. Bibliografía .....</b>	<b>192</b>

## **Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural) .....	76
<b>Tabla 2.</b> Escuela, tipo de profesor, lengua del docente y lengua en que están los textos .....	90
<b>Tabla 3.</b> Distribución de las escuelas por estudiantes .....	104
<b>Tabla 4.</b> Mesa de trabajo .....	105
<b>Tabla 5.</b> Categoría Etnoeducación .....	151
<b>Tabla 6.</b> Categoría Educación Indígena .....	165
<b>Tabla 7.</b> Categoría Educación Intercultural .....	175

## **Lista de figuras**

<b>Figura 1.</b> El triángulo multicultural .....	43
<b>Figura 2.</b> Competencias educativas interculturales.....	62
<b>Figura 3.</b> Malla curricular .....	106
<b>Figura 4.</b> Escenarios de aprendizaje .....	113
<b>Figura 5.</b> Diagnóstico de las problemáticas de la comunidad Embera Chamí-Mistrató.....	123
<b>Figura 6.</b> Planeación macroproyecto 1 .....	124
<b>Figura 7.</b> Planeación macroproyecto 2 .....	125
<b>Figura 8.</b> Proceso de adaptación de la prueba piloto de la huerta escolar en la casa indígena en Mistrató .....	127
<b>Figura 9.</b> Objetivos del macroproyecto.....	135
<b>Figura 10.</b> Resultados esperados en los ejes salud, economía y educación.....	136
<b>Figura 11.</b> Logros eje Educación .....	137
<b>Figura 12.</b> Logros eje Salud.....	138
<b>Figura 13.</b> Logros eje Economía.....	138



## **Lista de ilustraciones**

<b>Ilustración 1.</b> Mapa de Risaralda .....	99
<b>Ilustración 2.</b> Foto plan de vida Estudiantes Embera Chamí .....	110
<b>Ilustración 3.</b> Encuentros académicos .....	115
<b>Ilustración 4.</b> Clase de Constitución Política.....	116
<b>Ilustración 5.</b> Ejercicio de matemáticas con semillas propias .....	118
<b>Ilustración 6.</b> Ejercicios de geometría en la huerta .....	118
<b>Ilustración 7.</b> Estrategias utilizadas en clase .....	121
<b>Ilustración 8.</b> Palma de Chontaduro-paralelo con el árbol de problemas.....	128
<b>Ilustración 9.</b> Trabajo en equipo en una clase .....	134

## **Introducción**

Este trabajo surge como interés profesional, académico e investigativo de una trayectoria que he transitado como directora de la escuela de Ciencias Sociales, directora de la Maestría en Migraciones Internacionales, profesora de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario; así como la coordinación administrativa de la Licenciatura en el CERES de Mistrató. El doctorado, supone por tanto, un interés vocacional, personal, académico y profesional como proyecto de vida a fin de poder comprender mejor esta área de estudio y de acción en la que cada día me desempeño como docente de pregrado y posgrado, así como aportar a la ciencia y a la construcción del conocimiento como investigadora de las ciencias sociales, humanas y de la educación y como administradora en el Departamento de Risaralda y del municipio de Pereira. Este interés, me posiciona en una perspectiva de análisis y comprensión de un país multicultural, pluriétnico y de alta complejidad social y cultural con profundas asimetrías sociales, económicas o educativas, que moviliza desde la responsabilidad social universitaria anclada en los Derechos Humanos, ambientales y constitucionales, a la investigación y al compromiso pedagógico y socio-pedagógico, político y cultural, con la diversidad indígena. Este interés unitario e integral, es lo que me lleva a comprender la necesidad y la relevancia de sistematizar experiencias como la vivida en el municipio de Mistrató Risaralda con la comunidad Embera Chamí<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Espero esta tesis no sea leída bajo los paradigmas de la antropología ya que no es mi disciplina, es un acercamiento desde lo etnoeducativo e intercultural para que experiencias como estas tengan visibilidad.

Este estudio, titulado “Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia.”, está cargado de “relación dialéctica” y nos lleva a reflexionar en torno a los procesos educativos con pueblos indígenas y los aspectos pedagógicos de lo escolar (curricular, didáctico, organización escolar, etc.), así como de la Pedagogía social (político, ético, cultural, relacional de la educación), a fin de establecer y construir un diálogo multicultural e intercultural, en donde el proceso enseñanza-aprendizaje se convierte en un descubrimiento constante tanto para los pueblos indígenas como no indígenas. No cabe duda que la cosmovisión y pensamiento de los pueblos indígenas, en este caso los Embera Chamí, nos invitan a un cambio en los procesos educativos que supone además, un derecho en la educación diversa de Colombia. La necesidad de una construcción intercultural desde lo multicultural, en una realidad de educación homogeneizadora.

La investigación es una sistematización de experiencias pedagógicas con participación de un grupo de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira y del grupo de estudiantes Embera Chamí que cursaron el pregrado en Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en el municipio de Mistrató, así como a todos los que de una u otra forma nos acompañaron en este camino para hacer factible la sistematización de una experiencia vivida y el de abrir nuevos horizontes a la construcción de otras propuestas para que el proceso educativo realmente sea incluyente, dialogante e intercultural, realizada entre los años 2007 y 2012. La propuesta se desarrolla a través de las interconexiones filosóficas entre la cosmovisión Embera Chamí y occidental, con el propósito de ir en busca de análisis y comprensiones que permita un trabajo de integración que responda a los intereses de la comunidad Embera Chamí del

municipio de Mistrató, Risaralda - Colombia, aplicables a la construcción de conocimientos educativos y socioeducativos, tanto en espacios escolares como comunitarios. Esta sistematización de experiencias busca desde la investigación sociocrítica y con metodologías cualitativas, poder analizar, comprender y transformar desde la educación, la realidad sociocultural y el umbral teórico para introducirse en el comprender y vivenciar la educación en contextos multiculturales, hacia construcciones interculturales desde la pluralidad humana y la diversidad cultural que existe en las regiones colombianas y en Risaralda, particularmente.

La estructura general del trabajo se organiza a partir de doce (12) apartados compuestos por 1) Contexto de la intervención; 2) Planteamiento del problema; 3) Preguntas eje y orientadoras; 4) Objetivos; 5) Marco referencial, donde se aborda la etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural (de forma transversal la educomunicación); 6) Sistematización de experiencias pedagógicas; 7) Metodología de la investigación; 8) Procesos y resultados; 9) Análisis y discusión, a partir de la reconstrucción del proceso sociopedagógico de la sistematización de experiencias, así como el análisis y discusión de los trabajos de grado desde la etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural); 10) Limitaciones y potencialidades del estudio; 11) Conclusiones y recomendaciones; y por último; 12) Bibliografía. Además, se completa con todos los anexos conformados por ilustraciones, figuras y tablas, así como las evidencias de los trabajos de grado.

## **1. Contexto de la intervención**

La tesis es el producto de un trabajo realizado por un grupo de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira durante cinco (5) años, en Colombia en el municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda, con un grupo de veintiocho (28)<sup>2</sup> estudiantes de los cuales habían veintidós (22) indígenas docentes en diecinueve (19) escuelas de la básica primaria del Resguardo unificado de Mistrató y seis (6) mestizos del casco urbano de Mistrató y Belén de Umbría. La metodología propuesta es la sistematización para recuperar el origen, desarrollo, generación de metodologías, herramientas pedagógicas, innovaciones, incidencias e impactos logrados durante cinco años de trabajo en contexto.

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) es una universidad colombiana de carácter público (estatal), con personería jurídica reconocida por la Ley 41 del 15 de Diciembre de 1958 expedida por el Congreso de la República y con acreditación de alta calidad según Resolución 6189 del 22 de Mayo de 2013, por una vigencia de ocho (8) años. Ofrece 42 posgrados y 29 pregrados entre los que se encuentra la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación hace veintidós (22) años. Para el 2016 acogiéndose a las disposiciones contenidas en el Decreto 2450 de Diciembre de 2015 y la Resolución 02041 del 3 de Febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional se denomina Licenciatura en Etnoeducación.

La presente tesis doctoral surge del proceso realizado en el resguardo Embera Chamí del municipio de Mistrató, Risaralda-Colombia, en el marco de una de las estrategias del Ministerio

---

<sup>2</sup> Sólo se mencionan 28 estudiantes puesto que en este momento del proceso, el estudiante Ferney Palacio (Estudiante número 29) había fallecido.

de Educación Nacional (MEN) denominada CERES (Centros Regionales de Educación Superior), ejecutado por la Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación y el programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, entre los años 2007 a 2012.

### **1.1. Territorio de la intervención**

Para contextualizar al lector sobre el territorio en donde se realizó la experiencia educativa con el grupo de veintidós (22) estudiantes/maestros indígenas y seis (6) mestizos que se profesionalizan como Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, se hace necesario ubicarlos geográficamente en Colombia que es hoy por hoy producto del más variado mestizaje, donde interactúan la cultura y las tradiciones; cuatrocientos noventa y nueve (499) años después de la conquista, Colombia es un país reconocido constitucionalmente como pluricultural y multilingüe al albergar en su territorio, pueblos Indígenas, Afrocolombianos, Rom y mestizos. Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Colombia se divide administrativa y políticamente en treinta y tres (33) divisiones: treinta y dos (32) departamentos que son gobernados desde sus respectivas ciudades capitales y Bogotá.

El departamento de Risaralda está ubicado en la región andina de Colombia. Compone junto a Caldas y Quindío, el denominado Eje Cafetero. Cuenta con una extensión aproximada de 3.592 Km, limita con los departamentos de Antioquia, Tolima, Valle del Cauca, Chocó, Caldas y Quindío (Gobernación de Risaralda, 2016).

Su ubicación es estratégica, pues es punto de tránsito para llegar a otros municipios de la región. El departamento tiene gran afluencia de personas de otras regiones del país, que lo ven como una oportunidad para el comercio y para establecer propuestas de desarrollo.

El departamento de Risaralda, centra su actividad económica en la agricultura, la ganadería, la industria y el comercio, teniendo en su capital (Pereira) el centro de su comercio.

Cuenta con 14 municipios: Pereira, Balboa, Belén de Umbría, Dosquebradas, Guática, La Celia, La Virginia, Marsella, Mistrató, Pueblo Rico, Quinchía, Santa Rosa y Santuario. Mistrató es el municipio objeto de esta sistematización, se encuentra a 86 Km al noroccidente de Pereira; sus territorios montañosos hidratados por las aguas de los ríos Risaralda, San Juan, Mistrató y Chamí. Su actividad económica se centra en la agricultura, ganadería, explotación forestal y minería. Fundado en 1925 por los nativos de la familia Chamí, los indígenas llamaban el sitio “MISITARADO” cuyo nombre descompuesto en lengua aborigen significa: MISI= Loras; TARA= muchas; D= Río, es decir “Río de muchas loras”. Mistrató cuna de la cultura Embera Chamí son una gran población que conserva sus mitos, leyendas, tradiciones y costumbres (Delfin, 2012).

## **1.2. Comunidades Indígenas Embera Chamí**

Durante este recorrido se tendrá en cuenta el territorio, las costumbres, el dialecto y la educación. En este sentido, este análisis se hace a la luz de los hechos históricos que han trascendido en el desarrollo de estos pueblos.

Anteriormente, tiempos prehispánicos los Embera se conocieron como indígenas “choco” o “chocoes” compartiendo la lengua nativa, la cosmovisión jaibaná, la movilidad territorial, el

gobierno no centralizado, la cultura selvática y la estructura social. Previo a la colonización de los territorios, las dinámicas al interior de estos grupos se centraban en una relación muy fuerte con la tierra, donde era esencial para la existencia de la comunidad, ya que los recursos naturales que se obtenían era la esencia para la supervivencia. Es importante mencionar que la tierra tenía un carácter colectivo, la cual pertenece a la comunidad, y por ende, todos debían trabajar (Ulloa, 1992).

Las comunidades indígenas han tenido una serie de transformaciones traumáticas mediante el genocidio y el etnocidio, elementos característicos de la conquista y la colonia española, todo mediante la imposición de un modelo hispanizante de un solo Rey, una única religión y una sola lengua. Durante el proceso de conquista, la relación de los pueblos Embera Chamí con la tierra se empezó a desintegrar, ya que fueron obligados al abandono. Lo anterior hizo necesario habitar otros territorios, especialmente las selvas húmedas, con suelo, clima y productividad diferente. Esto llevó a reducir la disponibilidad de recursos, lo que incluyó también la noción de propiedad no colectiva y así una nueva estructura de grupo. Asentados en sus nuevos territorios, es donde surge la propiedad familiar sobre la terrenos para la producción agrícola, manteniendo la propiedad colectiva para los sectores de caza, pesca y recolección de frutos.

Lo anterior lo siguen viviendo los pueblos indígenas Embera Chamí durante finales del siglo XIX y siglo XX. Fue solo mediante la Carta Política de 1991 donde el Estado Social y Democrático de Derecho, reconoció los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Colombia. Lo cual dio fortalezas a la diversidad ética y cultural de la Nación Colombiana, además logró la conservación de las lenguas indígenas en las propias comunidades.



La comunidad Embera Chamí es uno de los tantos pueblos indígenas de Colombia, los podemos encontrar como Embera Chamí Katio y Siapidara, los cuales han tenido un desarrollo histórico similar, pero con algunos cambios en el lenguaje. De igual forma, existen las denominaciones de Dobida, Óibida y Eyádiba. Estos surgen según la ubicación, Dobida obedece a aquellos grupos ubicados cerca del río, los Óibida los que se ubican en la selva y los Eyádiba los que se ubican en las montañas.

Los anteriores grupos tienen una historia de lucha contra la colonización y producto de esto han sido obligados a buscar otros territorios. Se han centrado especialmente en las cuencas de los ríos, habitando tambos rectangulares fabricados especialmente en guadua. Actualmente mediante los planes de vivienda lideradas por entidades gubernamentales y religiosas, han propiciado la nucleación de los asentamientos. Hoy en día es muy común que estén conformados por varias viviendas, una casa comunal y una escuela.

Las comunidades Emberas se encuentran ubicadas en el departamento de Risaralda, específicamente en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató, en el departamento del Valle del Cauca y en el municipio de Andes en Antioquia. De igual forma existen asentamientos en los departamentos de Quindío, Caldas (municipios de Riosucio, Supía y Belalcázar) y Caquetá. Según el censo DANE (2005), en Colombia existen 29.094 personas autoreconocidas como pertenecientes a los pueblos Embera Chamí, el 50,2% son hombres (14.609 personas) y el 49,8% mujeres (14.485 personas). Los pueblos Embera Chamí se encuentran ubicados en su mayoría en el departamento de Risaralda, donde habitan 55,1% de la población (16.023 personas). Además, se encuentran ubicados en el departamento de Caldas (24,8%) y Antioquia (7,3%). Estos tres departamentos albergan el 87,1% del total Embera Chamí del país. Es importante mencionar que

los Embera Chamí, representan el 2,1% de la población indígena de todo el territorio nacional.

En Mistrató existen 8075 Indígenas.

## **2. Planteamiento del problema**

Desde la Constitución Política de 1991, en Colombia se piensan otras formas de educación para la diversidad, entre las cuales se reconoce al país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas y establece el derecho de los grupos étnicos a una educación bilingüe, y el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Por ende, en la Ley 115 de 1994, específicamente en el Capítulo III – Artículo 55, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se refiere a educación para grupos étnicos, definiendo la etnoeducación como la educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (Congreso de la República de Colombia, 1994), educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Como principios y fines, el Artículo 56 de la misma Ley, dispone que la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, y tendrá como finalidad alcanzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Sin embargo, la comprensión de los procesos de enseñanza y oralidad con respecto a la formación y acción educativa en el contexto de los pueblos indígenas – objeto de esta

sistematización – se torna problematizadora ante la falta de propuestas pedagógicas interculturales. A pesar de todos los avances en materia constitucional, en Colombia no se ha logrado la valoración de la cultura e historia de las comunidades y pueblos indígenas, y se sigue reconociendo la escritura como único vehículo de transmisión de conocimiento y valores; por el contrario, estos pueblos se centran en la oralidad como eje cosmogónico de su pensamiento y actuar. Considerar por ende la oralidad como una simple vía de comunicación y no como una herramienta educativa conlleva a la ruptura del diálogo educativo. En este sentido es preciso preguntarse: ¿Qué es la oralidad frente al hecho comunicativo? Con el fin de reflexionar sobre otras lógicas de comunicación para educar.

En el indagar acerca de estudios relacionados con la comunicación indígena, educación intercultural y educación bilingüe en los países Latinoamericanos, se encuentra en varios estudios (Mora, Rivera, Almeida y Sánchez, 1984; Ponce, 2000)<sup>3</sup>, las estructuras de comunicación y educación de pueblos como México y Bolivia, las cuales se encuentran consolidadas desde las prácticas mediáticas. Por el contrario, en las comunidades indígenas en Colombia, las estructuras de comunicación se consolidan desde la oralidad, lo iconográfico, los rituales, la cerámica, entre otros muchos. Lo anterior constituye una parte esencial de su cultura, vivida como el conjunto de formas creadas que configuran otros medios para comunicarse, además del habla y representan sus formas de educación en contexto.

---

<sup>3</sup> Podríamos incluir también la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Educación en Jomtien, Tailandia, en el año 1991; Dakar, Senegal, 2000. Así como también los Congresos de Educación Indígena Bilingüe que inician en Guatemala en 1995 y continúan realizándose cada dos años. En estos congresos han participado prácticamente todos los países Latinoamericanos y existen las memorias y resúmenes de estos encuentros.

Con relación a la comunicación en las sociedades multiculturales, esta se desarrolla en la producción simbólica vistas desde el grupo dominante como una oportunidad de estudio, más no como la construcción para comprender la práctica de los “otros”.

Con el paso del tiempo las nuevas políticas educativas en Colombia y América Latina, principalmente se han enfatizado en una serie de leyes y normas, no obstante en su contenido epistemológico, ontológico y metodológico sigue prevaleciendo la pedagogía de la escuela tradicional; prueba de ello es que la educación sigue un modelo de tipo memorístico, expositivo, academicista y discriminador, muy lejos de la realidad de los contextos particulares de cada educando (Huayhua, 2012).

Desde ciertas tendencias la academia continúa educando para una sociedad homogénea y que exige otros códigos de comunicación. Persisten las estrategias del pasado sometidas no sólo al modelo racional instrumental, sino, además, al margen de la legitimidad del otro en la convivencia, de las diferencias, del pluralismo. Los problemas de aprendizaje, la dificultad no únicamente para comprender contenidos, reconstruirlos, desentrañarlos y rehacer su sentido, sino para generar otros y aplicarlos en diferentes contextos sociales y culturales serían más un problema de prácticas educativas que de los estudiantes.

Una educación dialogante, comunicativa, sin rupturas de la contextualización interna es la que permite abrir caminos a la libertad de pensamiento para poder leer el mundo y construirlo en torno al conocimiento de los pueblos tradicionales indígenas y otras manifestaciones étnicas, que tienen mucho para enseñar a través de su cosmovisión y principios educativos y comunicativos de vida socio-comunitaria.

Que la educación atienda a las múltiples dimensiones que construyen el ser humano resulta perentorio para educar en un contexto social abierto y plural, en aras de una sociedad intercultural; formar no solo profesionales sino seres humanos integrales y éticos; un sujeto como ser de trascendencia en un mundo social junto con otros, a fin de encontrarnos con la posibilidad de enfrentar diferentes formas de apropiación y conocimiento. Una educación realmente intercultural.

No obstante cabe mencionar que la mayoría de los docentes enseñan desde lo estipulado en los programas oficiales, que no tienen en cuenta el contexto de los pueblos indígenas en donde se debería reflejar la diversidad cultural en los contenidos de aprendizaje, sin hacer caso omiso a la diversidad sociocultural y lingüística que vive un país como Colombia.

Se considera que el presente trabajo busca aportar a la construcción de una metodología, desde didácticas y estrategias contextualizadas, para llegar a tales poblaciones sin intentar una homogenización.

En el campo de la educación-comunicación se requiere flexibilidad metodológica, en donde hay que reconstruir colectivamente los conceptos y redefinir rumbos que consoliden nuevos significados, que nos presenta un país como Colombia, multiétnico y pluricultural.

En este sentido, después de cinco (5) años de trabajo con el apoyo directo de un grupo de docentes y de gestión propia se pretende, a través de esta propuesta, sistematizar la experiencia, sus resultados, alcances, elementos en materia de educación y comunicación en un contexto multicultural y pluriétnico, pretendiendo aportar elementos de reflexión e intervención pedagógica y comunicativa, además de un acercamiento a la educación intercultural.

A lo largo de la experiencia se reconoció la realidad económica, política, social, ecológica y cultural de la comunidad Embera, para lo que se plantearon distintas propuestas metodológicas orientadas alrededor de reconocer la oralidad de este pueblo, su cultura, cosmovisión y capacidad en materia de comunicación, ante el reto de plantear un modelo de educación intercultural que permita comprender la educación dentro de la praxis, por lo que se busca sistematizar la experiencia a partir de la reconstrucción histórica teniendo en cuenta la oportunidad de poner en evidencia las experiencias vividas y lecciones aprendidas durante el proceso en cinco (5) años de interacción con la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, departamento de Risaralda en Colombia, convirtiéndose en un conocimiento que nace de la práctica, posibilitando analizar la metodología utilizada y todos aquellos elementos que surgieron a través de las actividades, logrando de esta manera incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones en el área de conocimiento.

La sistematización de la experiencia tiene el propósito de contribuir a la reflexión teórica y de esta forma avanzar en la teorización que ayude a vincular la práctica con la teoría. Otro de los fines es incidir en políticas públicas a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales, además el aporte práctico puede ser novedoso ya que en Colombia existen comunidades con las mismas características que la estudiada, y sería un referente para el Ministerio de Educación Nacional, universidades, educadores, y en general a quienes les preocupa el trabajo y mejoramiento de la calidad de la educación en contextos culturalmente diferenciados.

Además, esta investigación, aporta descripciones, análisis, comprensiones y transformaciones que proyectan nuevos conocimientos educativos y socioeducativos alrededor

del diálogo entre la educación indígena, la etnoeducación y la educación intercultural en contextos multiculturales, regionales y diversos en Colombia.

Ahora, si bien es cierto que la propuesta genera un impacto a nivel nacional, permite proyectar un modelo de educación y comunicación basado en la interculturalidad, desde el diálogo con la educación indígena y la Etnoeducación, que puede contribuir de manera significativa al desarrollo de propuestas similares a nivel internacional, no solo para la población objeto de este estudio, sino también a todo proceso que busque un diálogo permanente entre la educación y el respeto de la cultura.



### **3. Preguntas eje y orientadoras**

A partir de lo observado y vivido, además en el proceso de sistematización de la experiencia; objeto de esta investigación, se generan múltiples preguntas, las cuales llevarán a proponer desde la teoría y la acción a una mirada educativa en contextos multiculturales para construcciones interculturales.

Para la investigación se proponen las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Por qué trabajar una educación intercultural desde las relaciones con la educación indígena y etnoeducativa, con comunidades y poblaciones no indígenas?
- ✓ ¿Cómo región y país, necesitamos un conocimiento, diálogo y construcción intercultural desde lo indígena y lo etnoeducativo en nuestros territorios?
- ✓ ¿Cómo es posible gestionar estos procesos pedagógicos y sociopedagógicos?

Para responder a esta problemática se genera una pregunta eje y unas preguntas orientadoras:

**Pregunta eje.** ¿La sistematización de las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar dentro de los procesos educativos con las comunidades Embera Chamí del municipio de Mistrató, contribuyen a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al posible desarrollo de políticas de educación formal para contextos multiculturales?

**Preguntas orientadoras.** Las preguntas que orientarán esta búsqueda son aquellas que permiten develar los elementos necesarios no solo para poner en contextos los hallazgos, sino orientar el análisis. Para esta investigación se proponen las siguientes:

- ✓ ¿La educación intercultural ha ayudado o ha contribuido a hacer efectiva la política educativa colombiana en cuanto a integración y reconocimiento de un país diverso?
- ✓ ¿Desde el diálogo y construcción con la educación indígena, la Etnoeducación y la educación intercultural, la política etnoeducativa definida por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, responde a las necesidades que presentan los pueblos indígenas teniendo en cuenta sus contextos sociales y culturales?
- ✓ ¿Los docentes que prestan servicios educativos en poblaciones indígenas están suficientemente capacitados y formados en educación para la interculturalidad?
- ✓ ¿En contextos heterogéneos y diversos los procesos comunicativos en la educación son incluyentes?
- ✓ ¿La expresión gráfica y la oralidad permiten validar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos?
- ✓ ¿Qué es la oralidad frente al hecho comunicativo?

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos con las comunidades indígenas Embera Chamí, produciendo interpretaciones críticas sobre su impacto y construcciones interculturales, las cuales se consideran necesarias para tener en cuenta en políticas y desarrollos de educación formal y comunitaria.

### **4.2. Objetivos específicos**

1. Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje etnoeducativos e interculturales.
2. Analizar las características principales de las mediaciones comunicativas y de los aprendizajes más significativos de las experiencias pedagógicas.
3. Proponer lineamientos de acción en la Etnoeducación y educación intercultural con la comunidad indígena y a nivel de política pública.

## **5. Marco referencial**

La pretensión de mirar la educación como otras maneras de pensar y de hacer en contexto, nos lleva en este caso particular a realizar la sistematización, de una experiencia vivida durante más de cinco (5) años con maestros indígenas del municipio de Mistrató Risaralda-Colombia, en el marco de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira. Teniendo en cuenta lo expuesto en el proyecto educativo del programa (PEP), en el cual se proyecta la construcción de una educación y un educador que genere acciones, búsquedas y reflexiones a partir del otro y con el otro, dando valor a los saberes propios, el contexto, el diálogo de diversas tramas de conocimiento, la trayectoria histórica de los grupos humanos y todo aquello que genere aprendizaje significativo en el encuentro ideológico - simbólico en ecosistemas diversos. Con ello se resaltan las cosmovisiones de los actores que se encuentran, permitiendo la emergencia de acuerdos mínimos que admitan pautas concretas de acción en el mundo de la vida y en el mundo institucional (por parte de individuos, grupos y comunidades). En esta tendencia el etnoeducador se convierte en un agente dinamizador de lo dado y emergente, reconociendo las tramas que se entretajan entre subjetividades, conocimientos, recursos y decisiones. Por ende, su ejercicio educativo cobra sentido político, ético, emocional, técnico y cognitivo, al mediar entre los actores y esas tramas (Sociales, 2016).

Para la Universidad Tecnológica de Pereira, La Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario es importante en tanto comprende las realidades propias de un país pluriétnico y multicultural desde una perspectiva interdisciplinar y a partir de ello forma a los futuros licenciados para acompañar las lecturas, comprensiones, acciones y composiciones de las

realidades de grupos étnicos y de grupos culturalmente diferenciados. Un acompañamiento que se enmarca desde los requerimientos de estas comunidades y asume su cosmogonía, cultura, territorialidades, tecnologías propias, procesos autónomos de cambio y transformación en territorios propios, disputados y compartidos. En este marco, una sistematización de una experiencia desde aspectos teóricos como una modalidad de investigación y como metodología al ser un proceso de reflexión e interpretación crítica y de construcción intercultural a partir de la misma.

El abordaje teórico que emprendemos a continuación está enmarcado en cinco categorías, las cuales son: Etnoeducación, Educación Indígena y Educación Intercultural y Sistematización de Experiencias. Todas estas enmarcadas dentro de la Pedagogía, con sus dos disciplinas o áreas de conocimiento pedagógicas que son la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social, que de una u otra forma constituyen el soporte teórico del proceso realizado en el municipio de Mistrató Risaralda con la comunidad Embera Chamí.

### **5.1. A modo introductorio sobre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social: marco para la etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural**

La Pedagogía como ciencia y arte en la conducción de la infancia (como se define desde la etimología griega) o de los sujetos, es la única disciplina dentro de las ciencias y conocimiento de la Educación, que se dedica como objeto de estudio (y por tanto principalmente desde su protagonismo y abordaje principal), a la educación desde sus niveles epistemológicos teóricos, metodológicos y prácticos (Bedoya y Gómez, 1997; Touriñán y Sáez, 2012). Es por ello, que a lo largo de la historia de la pedagogía en sus diversos contextos y corrientes internacionales de la

educación, esta ciencia y arte sean el marco principal para analizar y comprender los procesos propios educativos sobre la orientación de la enseñanza-aprendizaje, las relaciones educativas y socioeducativas, así como la conformación de contextos o entornos educativos. A pesar de ello, las ciencias denominadas auxiliares o solidarias, se han encargado de aportar a la investigación desde el ámbito de estudio, y no como objeto, otras miradas necesarias, multidisciplinarias y complementarias a las ciencias de la educación, como ciencia humana y social: la sociología de la educación, la antropología social y de la educación, la economía social y de la educación, etc., y principalmente la psicología, desde la psicología educativa, evolutiva y social (Sáenz y Zuluaga, 2004).

Si bien es cierto que la pedagogía se ha centrado en los aspectos curriculares, conceptuales y escolares, estamos de acuerdo con que dentro de su naturaleza epistemológica, el área de la Pedagogía Social es otra de las sustantividades pedagógicas, con determinada influencia y aporte de las ciencias sociales. En este caso, centrada en los procesos socio-educativos, de enseñanza-aprendizaje (o de interacciones educativas) centrado en la dimensión ética, política y cultural de la educación, la socialización de los sujetos, los grupos y comunidades y su promoción para una mayor calidad de vida o un buen vivir.

Desde aquí, la Pedagogía Escolar está centrada en los aspectos didácticos y de organización escolar que pretenden la formación e instrucción del estudiantado en la escuela, así como la mejora de la concepción y la práctica docente. El saber didáctico como conjunto de conocimientos y de métodos para el ámbito escolar, ha mantenido una dimensión formal dirigida al estudiante y al estudio del currículo escolar, aunque no exclusivamente (Medina y Salvador, 2009). En este sentido, nuestro trabajo se relaciona con esta área de conocimiento porque tiene

presente las características del contexto escolar, de las prácticas pedagógicas, sus didácticas generales y específicas y lo que supone los procesos de enseñanza y aprendizaje para la instrucción y la educación. Así mismo, en el desarrollo del trabajo se realiza un análisis y una crítica de la visión tradicional y eurocéntrica de la educación. Teniendo en cuenta que ésta ya ha sido superada por la escuela nueva y la renovación pedagógica, así como por otras formas propias y contextualizadas de entender la pedagogía y la educación, como acontecimiento personal, sociocultural y espiritual (Quiceno, 1998), puesto que en territorios donde las filosofías y concepciones son diversas, es fundamental para el conocimiento pedagógico y sus acciones educativas.

Sin embargo, la Pedagogía Social se entiende como la disciplina que fundamenta y orienta la práctica socio-educativa que se genera en cualquier territorio o relación educativa (especialmente fuera de la escuela, aunque también en ella), buscando la madurez social del individuo y/o colectividad, con énfasis en la formación socioeducativa y sociocultural de las comunidades, así como la promoción, participación y empoderamiento desde los Derechos Humanos y ambientales, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar (Pérez, 2005; Vélez de la Calle, 2010; Úcar, 2016; Del Pozo, 2013; 2016; Caride, 2016). Es en la Pedagogía Social que se ha venido estudiando los procesos educativos con colectivos con especialidad vulnerabilidad, “las denominadas minorías” con personas adultas, o la educación popular y comunitaria. Este trabajo supone dar énfasis a esta dimensión sociocultural y socioeducativa puesto que muchos de los propósitos educativos se vinculan con la dignidad de los pueblos, su reconocimiento sociocultural y político, así como las mediaciones educativas para la interacción de la madurez social como comunidades multiculturales entre indígenas y no indígenas, la interacción

intercultural y la construcción de convivencia entre las comunidades, asumiendo principios de Justicia Social y de Derechos Humanos. No es por casualidad entonces, que el gran número de los estudios de educación contextualizada, sobre educación comunitaria, etnoeducación, educación indígena o educación intercultural en el mundo hayan sido desarrollados por pedagogos sociales y populares (Caride, 2016; Ghiso, 2016; Jara, 2010).

## **5.2. Etnoeducación**

Los pueblos étnicos de Colombia han contribuido a la construcción de país desde la Etnoeducación, que es tan antigua como parte de los proyectos de vida de las comunidades. Para los pueblos indígenas, la educación como Etnoeducación se ve desde el marco institucional, en este sentido, Agreda (1999) la define como aquella que:

Constituye un enfoque educativo dirigido a los grupos indígenas y afrocolombianos, quienes fortalecen su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. (p.65)

Los pioneros en política etnoeducativa en Iberoamérica son: Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia, con enfoque hacia la educación bilingüe e intercultural. Para el caso colombiano el MEN viene desarrollando un currículo etnoeducativo integral desde la diversidad cultural, como previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993.



En Colombia, de acuerdo con Dussan y Rodríguez (2005):

La Corte Constitucional en la Sentencia T-342 de Julio 27 de 1994 sostiene que en las comunidades donde sus integrantes solo hablan la respectiva lengua materna, la discriminación a la que se les somete en razón de ella, alcanza a todos los miembros de la comunidad. La discriminación en razón de la lengua deviene, entonces, discriminación racial. La prohibición de poder usar la lengua materna, desconoce principios fundamentales de la Carta Política y ha provocado la incomunicación entre grupos y personas indígenas. (p.164)

Los currículos etnoeducativos en Colombia antes del año 1991, según Dussan y Rodríguez (2005) se centraban en:

Aportar a un proyecto educativo indigenista con base en necesidades de las mismas comunidades teniendo en cuenta principios, el Decreto 1142 (vigente en la época y que reglamentaba la educación indígena), la adaptación y experimentación de proyectos, el bilingüismo y la pastoral. (p.168)

En el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena en Popayán, se realizó un propuesta curricular etnoeducativa para primaria y secundaria, la cual comprendía dos etapas, la alfabetización en idioma autóctono y la nivelación primaria, con las asignaturas de lenguaje, matemáticas, cultura indígena, educación religiosa, educación estética, educación agropecuaria,

higiene y salud. Estas son las miradas de los currículos desde la oficialidad, esto para el caso de la escuela primaria y secundaria.

La formación de maestros indígenas debía poseer un profundo y científico conocimiento de la lengua autóctona y del español, como requisito para ejercer la docencia en escuelas indígenas. Los etnoeducadores indígenas de la década de los años 80 entendieron que era imprescindible la integración de la teoría y la práctica en las áreas del conocimiento y en sus prácticas pedagógicas (Castro, 2008).

En cuanto a los trabajos en Etnoeducación se puede referenciar el realizado por Artunduaga (1997), el cual se refiere a las experiencias educativas para grupos minoritarios en el país, recordándonos que la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual para el autor implica una educación intercultural que vaya más allá de los pueblos culturalmente diferenciados, mostrando cómo la Etnoeducación tiene como principio la interculturalidad.

Así mismo, se referencia algunos trabajos referentes a políticas públicas para la atención a los grupos étnicos como el realizado por Sánchez y Jaramillo (2001), el cual profundiza en la investigación de los derechos jurisdiccionales de los pueblos indígenas.

Por su parte, el trabajo realizado por Enciso (2004), que fue encargo del Ministerio de Educación Nacional, explora la década de 1994-2004, con el propósito de medir los impactos generados por la Constitución de 1991, siendo el período de estudio en donde más se evidencian experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados, así como la producción de textos, materiales de todo tipo, foros, talleres, congresos y su aplicación a la vida de las comunidades, como también el aumento de programas universitarios de

Etnoeducación para el ingreso de estudiantes indígenas, gitanos, afrocolombianos y raizales a la educación superior.

La nación colombiana está constituida por un centenar de pueblos de diversas culturas y lenguas. De acuerdo a los estudios realizados el Ministerio de Cultura (2015), en Colombia habitan entre 450 a 500 mil indígenas, pertenecientes a cerca de 81 etnias diferentes con 65 lenguas habladas, pertenecientes a 14 familias lingüísticas. De acuerdo a lo anterior, Jimeno (2016) afirma:

La población indígena representa el 1.5% del total nacional, es culturalmente diversificada y relativamente dispersa en diferentes ámbitos geográficos. Esta variedad existió ya en el momento de la conquista española, y en los cientos de años de contacto e imposición de hábitos y comportamientos la han modificado, pero no borrado; cada grupo es, en la actualidad, pueblos profundamente estigmatizados, con procesos de desintegración cultural y social, por el mestizaje, el conflicto armado en Colombia y la influencia de los medios masivos de comunicación, con relaciones profundas, a menudo conflictivas, con la sociedad nacional. (p.1)

Durante doscientos (200) años el Estado colombiano ha tenido una posición indigenista frente a estas poblaciones étnicas, entendiendo esto como un no reconocimiento claro de su importancia y el poco desarrollo de las leyes. Solo a partir de 1991, con la promulgación de la Constitución colombiana el Estado reconoce en el Artículo 7° que Colombia es un país pluriétnico y multicultural.

Los pueblos indígenas en Colombia se constituyen en los herederos de una tradición ancestral que busca sobrevivir en medio de una lógica de mercado y un mundo cada vez más globalizado (Vive Digital, 2014), donde están en constante lucha por sus derechos, y por la preservación de sus tradiciones y costumbres. Una de las luchas más evidentes es lograr el reconocimiento del Estado a una educación propia con el firme propósito de ser los guardianes de la cultura que busca conservar su esencia y no diluirse en medio de la modernidad.

El reconocimiento de este mestizaje étnico era un primer paso que permitiría hacer más visibles los procesos de exclusión desde un punto de vista histórico del que fueron “víctimas” los miembros de estas etnias durante los años de la Colonia, bajo la hegemonía de la corona española, y también durante el largo proceso de consolidación del Estado republicano moderno, entre los siglos XIX y XX.

Es en este contexto donde la educación también debía asumir un rol central para fortalecer los nexos identitarios dentro de grupos étnicos, que en una gran mayoría corrían el riesgo de disolverse por efectos de la modernización económica, la penetración de los medios masivos de comunicación y el desplazamiento forzado del campo y de zonas selváticas hacia la ciudad, como consecuencia del conflicto social y la confrontación armada entre ejército, guerrillas y paramilitares, y que por largos años ha afectado la población civil colombiana, lo cual implicaba que a la par de fortalecer la educación propia, que permite valorar su lengua, historia y tradiciones como parte de un diálogo generacional dentro de las propias comunidades, también era necesario abordar temas como el de los derechos humanos.

De este modo la Etnoeducación era un buen pretexto para plantear el reto de la transición étnica de la nación y de una sociedad más tolerante, generando otros espacios de diálogo y pedagogías hacia el reconocimiento intercultural.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) definió una orientación inicial para la Etnoeducación. Según el Ministerio de Educación Nacional (1987), ésta se encuentra centrada en:

(...) un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (p.51)

Es decir, el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, y además desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio, y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos, por lo que se da inicio a una discusión generada en el ámbito académico recogida por la Revista Ibero Americana de Educación del año 1998 y los Congresos Universitarios de Etnoeducación realizados en Colombia a partir del año 1998, donde se trabajaban conceptos tales como educación bilingüe e intercultural.

Como se ha señalado, el concepto inicial empleado fue el de “educación indígena” coexistente con el de “educación bilingüe”. La noción de interculturalidad ingresó en Colombia

conjuntamente con las conceptualizaciones que hacían referencia a la “Etnoeducación”. Cortina (2010) afirma que:

A lo largo de estos años se ha tenido que hacer énfasis de manera complementaria en varios modelos o paradigmas de educación intercultural. La educación de las personas no puede estar desligada de sus contextos sociales o comunitarios y de sus proyectos personales; pero del mismo modo una capacidad de una relación dialógica con proyección ética y universal. (p.132)

El contexto no puede desligarse al impartir la educación en poblaciones con una cultura propia, se tiene que pensar desde la interculturalidad. Ytarte (2007) expresa que:

En este orden de ideas pensar la cultura, y pensarla desde la educación, implica desde los contextos occidentales volver la mirada hacia los relatos que nos configuran, que nos explican la intercultura desde la educación, la cultura, en un intento de no dar por sentados los conceptos que manejamos, y los significados que dan cuenta de las acciones educativas que llevamos a cabo. Abordar el tema de la educación intercultural requiere pues preguntarnos por los sentidos, las orientaciones de eso que llamamos cultura. El objetivo por tanto es doble: interrogar a la cultura y convertirla en intercultura, esto es, acercarnos a la diversidad y a las diferencias, y buscar sus relaciones en los ámbitos educativos a la luz de nociones como identidad, diferencia o universalidad, entre otras, en

tanto que configuramos con los discursos que subyacen en las propuestas educativas interculturales en nuestro entorno. (p.1)

En Colombia existe un amplio marco legislativo en torno a la protección de las comunidades indígenas, a su autonomía en gobernabilidad:

- ✓ **Convenio Internacional N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, ratificado mediante la Ley 21 de 1991:** Este es el principal instrumento internacional sobre derechos de los pueblos indígenas haciendo hincapié en los derechos de trabajo, a la tierra y al territorio, a la salud y a la educación. En cuanto a los programas de educación, tema de esta investigación, en el convenio se otorga derecho a que los programas de educación para los pueblos indígenas y tribales abarquen “su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y además deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas” (Congreso de la República de Colombia, 1991, Artículos 27 y 28).
- ✓ **Ley 715 de 2001:** Mediante esta Ley, fue desarrollado el Sistema General de Participaciones (SGP), con el fin de organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros, estableciendo una asignación especial para los resguardos indígenas del 0.52% del total de los recursos.
- ✓ **Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):** En el Capítulo I - Artículo 10 contempla la educación para los grupos étnicos como parte del servicio público educativo. Así mismo, en el Capítulo III - Artículos del 55 al 63, se contempla la educación en los grupos étnicos orientada con los principios y fines generales, establecidos en la presente

Ley, teniendo en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. De la misma manera, institucionaliza la Etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. En términos generales, esta Ley en concordancia con los lineamientos constitucionales, define que uno de los fines de la educación es el desarrollo y comprensión de la cultura nacional y diversidad étnica como fundamento de unidad del país.

- ✓ **Constitución Política de Colombia de 1991:** En aproximadamente 45 artículos se refiere a la población indígena en forma genérica mediante la alusión a grupos étnicos.

También podemos hacer alusión a las normas internacionales que tienen connotaciones específicas o transversales sobre la población indígena:

- ✓ Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- ✓ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).
- ✓ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).
- ✓ Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989).
- ✓ Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992).
- ✓ Programa 21 Cumbre de Río (1992).
- ✓ Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (1992).



- ✓ Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1995).
- ✓ Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004).
- ✓ Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996).
- ✓ Declaración y Programa de Acción Durban (2001).
- ✓ Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de intolerancia (2001).
- ✓ Proyecto de Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2001).
- ✓ Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas (2008).
- ✓ Convenio de UNIDROIT sobre los bienes culturales robados o explotados ilícitamente, firmado en Roma el 24 de julio de 1995, aprobado por medio de la Ley 1304 de 2009.
- ✓ Foro Permanente para las cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (UNPFII) (2015).

Es de aclarar que los anteriormente mencionados son los más actuales y que tienen aspectos relevantes para ser mencionados en esta investigación, ya que antes de 1991 existen un sin número de leyes específicas, leyes transversales, decretos, autos y sentencias que protegen y salvaguardan a los pueblos indígenas de Colombia.

En cuanto a la educación de y para los pueblos indígenas, a partir de 1978 el Ministerio de Educación Nacional se ha interesado por una educación que respete la diversidad étnica. Por esto se plantea el Decreto 1142 de 1978, en donde se encuentran plasmados los principios y fines

generales etnoeducativos para las comunidades indígenas teniendo en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Además en el Decreto 85 de 1980, se faculta a las comunidades indígenas el nombramiento de personal bilingüe para ejercer la docencia, así no reúna los requisitos académicos exigidos para los demás docentes.

En Risaralda no se encuentran referencias de la educación propia de los Embera Chamí, no existen datos concernientes a los mecanismos vigentes educativos por medio de los cuales se transmiten los valores comunitarios, espacios familiares, ciclos agrícolas anuales, rituales, reuniones, organización política, cultura (Vive Digital, 2014). En su gran mayoría los jóvenes indígenas de la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató no acceden a la educación secundaria ni universitaria, la razón principal es que desde temprana edad se unen a la vida matrimonial, debido a lo cual en la actualidad son pocos los maestros que imparten educación bilingüe en el resguardo.

Al respecto se ha discutido con la comunidad y sus gobernantes, siendo una prioridad para la identidad indígena por considerar que la educación occidental se centra en la adquisición de conocimientos para el desempeño en la vida laboral, además es una educación que se imparte igual a como se imparte en todas las regiones de Colombia, no son conocimientos contextualizados a la comunidad ni aplicables a sus realidades culturales (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012).

Desde el año 2005 diferentes autores han abordado el tema de Etnoeducación, en su gran mayoría en artículos de revista. A continuación se mencionan algunos de éstos:

- ✓ **Los etnoeducadores: Esos nuevos sujetos de la educación colombiana:** Este es un artículo de Elizabeth Castillo Guzmán, Ernesto Hernández Bernal y Axel Rojas Martínez, publicado en la Revista Colombiana de Educación No.48. En este artículo presentan un análisis de la etnoeducación como política educativa pública, aunque es una preocupación reciente, reviste especial importancia para comprender la globalidad de las reformas educativas agenciadas desde los años noventa del siglo XX en el país. Por estas razones, y atendiendo al lugar central que ocupa el tema de la formación de los etnoeducadores en la política, los autores proponen una reflexión sobre la formación de etnoeducadores que se ha adelantado en el país, como uno de los procesos emblemáticos en el campo de la educación para la diversidad étnica y cultural de Colombia, que ha contado con la concurrencia de varias universidades del ámbito regional. Asumida la etnoeducación como educación intercultural, requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar (Castillo, Hernández y Rojas, 2005).
- ✓ **Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos:** En este artículo se plantea la etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos que se enfrentan a un complejo campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los proyectos de afirmación de los derechos culturales, de los grupos étnicos en Colombia. La autora en este trabajo busca mostrar algunas de las tensiones, teniendo como punto de partida la propia génesis de la etnoeducación y sus actuales desenvolvimientos normativos y políticos (Castillo,

2008). Continuando en el marco de las políticas, encontramos el artículo de Antoni Santisteban Fernández y Joan Pagés Blanch, incluido en el artículo de Castillo (2008). Estos autores presentan los resultados de una investigación sobre las representaciones políticas de jóvenes españoles al finalizar la enseñanza obligatoria. También se muestra la propuesta conceptual a partir de la cual se indagaron estas ideas, enmarcando la investigación en los actuales debates sobre la importancia de la formación ciudadana de la juventud (Santisteban y Pagés, 2009).

- ✓ **Etnoeducación: Tradición oral y habla en el pacífico colombiano:** En esta publicación del autor Félix Suárez Reyes, se realiza un recorrido por el pacífico colombiano, uno de los territorios más amplios y con mayor biodiversidad de todo el país, el cual está habitado por afrodescendientes e indígenas de diversos grupos pero cuenta con una educación poco o nada pertinente e inclusiva. El autor reflexiona sobre la importancia del trabajo etnoeducativo que parte del habla y de la tradición oral para llegar al conocimiento de la cultura afro pacífica desde la escuela básica, mostrando la importancia del trabajo etnopedagógico endógeno para lograr cimentar la identidad étnica y cultural en los momentos iniciales de la vida académica (Reyes, 2010).
- ✓ **Libro Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina:** En este libro el autor Daniel Mato realiza estudios de contenidos que permiten verificar que estas Instituciones de Educación Superior (IES) contribuyen a mejorar las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior y culminen exitosamente sus estudios. Además, aportan al reconocimiento y promoción de la diversidad cultural y al desarrollo

de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas de la diversidad que las generalmente prevalecen en las sociedades contemporáneas. Adicionalmente, estas IES también ofrecen respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, en el mundo y en la región, como los atinentes a la integración entre diversos modos de producción de conocimiento, la articulación entre investigación, aprendizaje, innovación y respuestas a las necesidades de la población; relaciones entre educación, empleo y generación de iniciativas productivas, entre otras (Mato, 2008).

- ✓ **Etnoeducación 2.0: Una oportunidad de innovación educativa:** En éste artículo publicado en la Revista RECEI – Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad, los autores muestran el caso de Colombia equiparándolo a la realidad educativa española en donde se desconoce el término etnoeducación, con la intención de comprobar su viabilidad. Dicha investigación ha sido realizada a través de un análisis documental de distintos artículos científicos. Los autores concluyen que la propuesta no ha sido puesta en práctica de una manera efectiva. Para su aplicación en España sería necesario realizar una adaptación de las bases de la etnoeducación. Los autores concluyen que no son muchos los abordajes teóricos encontrados pero que la etnoeducación es un tema de interés no solo para Latinoamérica, pues España también viene cuestionando alrededor de esta propuesta (Alonso, Díez y García, 2015).

### **5.3. Educación Indígena**

#### **5.3.1. Referentes históricos.**

Entre los años 1900 y 1960 la educación de los indígenas se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en las escuelas oficiales, en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en lengua indígena (Consejo Regional Indígena, 1987).

Con el Concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede, firmado en 1887, el cual se extiende hasta después de mediados del siglo XX, se planteaban normas y directrices que impulsaron la iglesia católica como elemento esencial del orden social, en donde se extendía la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos (Jimeno y Triana, 1985).

Una de las disposiciones más importantes del Concordato es la referida a la enseñanza obligatoria de la religión en universidades, colegios y escuelas. El otro referente de importancia fue la Ley 89 de 1890: “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Congreso de la República de Colombia, 1890, Ley 89). Así como también el Decreto 74 de 1898, que plantea en su Artículo 1 que la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones.

En consecuencia el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deben ser gobernadas. En esta Ley, los indígenas son concebidos entre otras cosas, como menores que deben ser tutelados por la iglesia, además, esta

ley concibe la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia.

Es así como la educación para los indígenas, que estaba en manos de la iglesia, se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica que se mantiene hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales. Por ejemplo en el Cauca, Tierra dentro, región en la cual habita el mayor porcentaje de indígenas Paeces, se instala desde 1905 la congregación de la Misión compuesta por Lazaristas y Vicentinos.

Los misioneros, como señalan Jimeno y Triana (1985), percibieron el entrecruce complejo de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía la creación de poblados dependientes del centro misionero-escolar, control y vigilancia, sobre las actividades cotidianas del mismo, así como también analizaron la incidencia de esto en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla según ciertas pautas “civilizadas”. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones.

A partir del Concordato de 1887 la catequización de los salvajes y la educación de la juventud se adoptaron como objetivos principales de las misiones. La percepción, representaciones y consideraciones ideológicas que se tenía de las comunidades indígenas, las cuales habían iniciado en la conquista, justificaba las diversas acciones tendientes a civilizar.

Lo anterior, muestra como aquella educación, que en su momento se trató de incorporar a las comunidades indígenas, iba en contra de la cultura, estigmatizando las costumbres como elementos adversos para el desarrollo. Sin embargo, tiempo después se fueron presentando

formas de resistencia, en las cuales fueron surgiendo situaciones que permitieron la recuperación de territorios, y de esta forma se lograba transcender en la conservación de la cultura, además de establecer procesos pedagógicos que conservaran elementos propios de las comunidades.

### **5.3.2. Surgimiento de la educación indígena.**

No obstante, los antecedentes de un pensamiento pedagógico indígena; como el de Manuel Quintín Lame, así como también los antecedentes de la escuela bilingüe, de la escuela propia o escuela indígena surgen solo hacia los años setenta del siglo XX en Colombia, al igual que en América Latina (AL), en contra y en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que había sido promovida por el Estado y la iglesia (Amodio, 1989; Bodnar, 1992; Artunduaga, 1997; Aguirre, 1998; citados por Romero, 2008).

Las reivindicaciones indígenas del momento se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, no sólo en el plano nacional sino también en el internacional.

De esta manera, hacia el año de 1971, seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país (aproximadamente 120.000 habitantes), conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización que presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame; como recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, además la consolidación del cabildo indígena, la afirmación de los valores culturales de los indígenas, entre otros.

El programa del CRIC se propone:

- a. Recuperar la tierra de los resguardos.
- b. Ampliación de resguardos.



- c. Fortalecimiento de los cabildos.
- d. No pago de terraje.
- e. Hacer conocer las leyes y exigir su justa aplicación.
- f. Recuperar las costumbres, tradiciones y la historia propia.
- g. Formar profesores que enseñen de acuerdo con las necesidades y en sus respectivas lenguas.
- h. Fomentar las organizaciones económicas comunitarias.
- i. Defensa de los recursos naturales.

Le siguen posteriormente el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), conformado por indígenas Pijaos y Coyaimas, y el Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR), los cuales comienzan a reunirse en el año de 1975 pero sólo realizan su primer congreso hacia 1980 (Bolaños, 2015; COLOMBRES, 1977).

Las diversas organizaciones indígenas en el año de 1982 conforman la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), pensada como una gran “maloka”<sup>4</sup> de los pueblos indígenas del país, la cual surgió en 1982 como resultado de un consenso de las comunidades y pueblos indígenas colombianos reunidos en el I Congreso Indígena Nacional (ONIC, 2002).

El programa de la ONIC contempla los siguientes puntos:

- a. Defensa de la Autonomía Indígena.

---

<sup>4</sup> Maloka: Vivienda de planta rectangular, casi siempre mucho más ancha que larga, los tambos chamí son contruidos totalmente de guadua; de ésta son tanto los pilotes y las vigas como la esterilla y el techo, de dos o de cuatro aguas este último, aunque en el río Garrapatas, en el Valle del Cauca, la palma barrigona y la de chontaduro todavía suministran la materia prima para algunas viviendas.

- b. Defensa de los territorios indígenas y recuperación de las tierras usurpadas, propiedad colectiva de los resguardos.
- c. Control de los recursos naturales situados en territorios indígenas.
- d. Impulso a organizaciones económicas comunitarias.
- e. Defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas.
- f. Educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas.
- g. Recuperación e impulso de la medicina tradicional y exigencia de programas de salud acordes con las características sociales y culturales de las comunidades.
- h. Exigencia de la aplicación de la Ley 89 de 1890 y demás disposiciones favorables a los indígenas.
- i. Solidaridad con las luchas de otros sectores.

Aun cuando en el ideario inicial de las organizaciones indígenas existe una evidente preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua, sólo es hasta finales de la década del setenta y mitad de los ochenta que se inician programas de educación bilingües, algunos controlados por estas organizaciones y otros bajo la tutela de grupos religiosos (Romero, 2005).

Como se puede observar en los programas de educación de estas organizaciones, el interés inicial del movimiento indígena es tener una educación en la cual se enfatice en las costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, lo cual se puede resumir en la idea de una educación propia. Se hacía referencia a una “enseñanza en la cual la lengua debía reflejar las realidades antropológicas de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su

conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente en que habita, sus costumbres e historia” (Romero, 2005, p.31).

El concepto de educación indígena hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura. En este contexto cada pueblo crea su propia práctica educativa de acuerdo con la situación específica.

Teniendo en cuenta lo anterior, las pretensiones de la comunidad descrita establecen un reto determinante para el sistema educativo colombiano, puesto que se debería repensar los modelos pedagógicos, las metodologías y los contenidos de ejes temáticos en la educación de las comunidades indígenas.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira estaba pensando en modelos de formación integral, dado los altos niveles de conflicto e intolerancia que caracterizaban a nuestro país en los años noventa, además reconociendo y valorando los retos planteados desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con la formulación de los saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999).

### **5.3.3. Perfil del docente indígena.**

De acuerdo a lo estipulado por la Ley General de Educación de Colombia, el docente indígena debe cumplir con unas características para trabajar en el régimen de educación bilingüe. La primera es que el docente debe ser, preferiblemente perteneciente al mismo pueblo o comunidad de los estudiantes. La segunda, que debe ser hablante de la lengua materna de la

comunidad con la que va a trabajar. La tercera que conozca su cultura (Congreso de la República de Colombia, 1994).

En relación a esta temática, Ipiña (1997) plantea que deben existir ciertas condiciones para que la educación intercultural en Iberoamérica tenga futuro. Una de ellas es que las políticas culturales, económicas y sociales sean verdaderamente interculturales para reconocer a los pueblos originarios.

Para lo anterior el autor manifiesta que el docente debe poseer actitudes habituales como su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo y aptitudes esenciales, lo cual incluye la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada y el dominio de la lengua materna de sus estudiantes y de la segunda lengua (español).

En este sentido, lo expuesto por el autor coincide con la Ley colombiana. Sin embargo, es en la realidad en donde se puede comprobar el trabajo intercultural que el docente está desempeñando y si en realidad está proyectando la participación de su comunidad en su propio proyecto de vida.

#### **5.4. Educación Intercultural**

*La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, [...], la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de*

*tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.*

(Cortina, 1995, p.59)

Abordar los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, previo a abordar la educación intercultural, se debe a que durante todo el recorrido teórico se evidencia una confusión conceptual y muchas veces contradictoria en el empleo de éstas con relación a la interculturalidad y por ende a lo que se pretende como propuesta para una educación en contextos diversos e interculturales. En la literatura se encuentra una amplitud de procesos educativos bajo el epígrafe de “educación intercultural” desde perspectivas diversas, interpretados más como política de reconocimiento a la multiplicidad de culturas existentes en el mundo y en específico en Colombia, concepto que se acerca más a lo encontrado como multicultural. Por ende, con el fin de realizar una diferenciación en este trabajo se pretende abordar teóricamente estos conceptos.

#### **5.4.1. El reconocimiento a la cultura: Multiculturalismo.**

Se encuentra un sinnúmero de conceptualizaciones de multiculturalidad: las que hacen inferencia a la democracia, ciudadanía e igualdad; identidad y aquellas que inciden en la diferencia y la diversidad cultural. En últimas todos estos conceptos abogan a la combinación de los supuestos de igualdad y diferencia que puede entenderse desde la multiculturalidad como acceso a la igualdad de oportunidades.

El movimiento multicultural, [...] es ante todo un fenómeno político y social, de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados y marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Esto nos lleva a pensar que esta propuesta implica que la sociedad, entonces, deja de ser la responsable de los individuos que quedan al amparo del paraguas de su diferencia cultural [...] De esta forma la multiculturalidad puede devenir en la negación de la movilidad, el cambio y la transformación de los hechos culturales y de sus representantes propios del pluralismo cultural. (Ytarte, 2002, p.116)

En este sentido, se puede entender la multiculturalidad como la presencia de muchos grupos con diferentes códigos culturales, una integración cultural y un reconocer que el mundo está habitado por personas y cada una de ellas tienen su cultura. Gerd Baumann en el triángulo de la multiculturalidad, hace un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas que conlleva a pensar y hasta concluir que el proyecto multicultural, visto desde la educación, es una integración cultural (Figura 1).

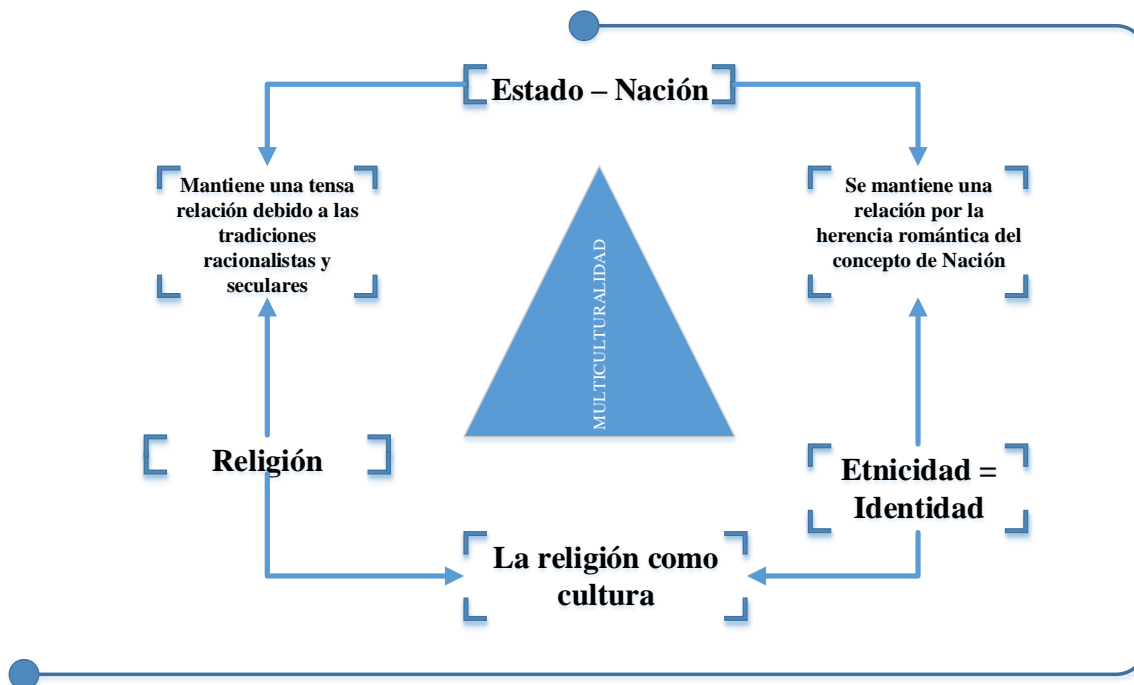


Figura 1. El triángulo multicultural

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de Baumann (2001). Capítulo: “Del sueño al propósito: El triángulo multicultural”.

Lo anteriormente expuesto son argumentos, considerados para este trabajo, como un problema en donde no es viable hablar de una educación con enfoque multicultural para un país como Colombia, en donde existen más de 87 pueblos indígenas reconocidos desde el Estado. En la Constitución Política de 1991, el multiculturalismo desde la óptica estatal implica la aplicación de políticas públicas, apuntando a la igualación de oportunidades sociales, más no promueve la interrelación entre éstas.

#### **5.4.2. Un espacio para los grupos étnicos: lo Pluriétnico.**

Los espacios políticos y jurídicos del estado, se refieren a los grupos étnicos como entidades culturales específicas con las cuales se identifican y son identificados por el resto de la sociedad por tener rasgos muy particulares desde lo social, lo económico y político.

El término “pluralista” en el Artículo 1 de la Constitución Política de Colombia se refiere a opciones político ideológicas, más no a sistemas culturales. En este contexto lo que se pretende es contribuir al principio de diversidad étnica y cultural.

En la Constitución se proclama la aceptación tanto de la alteridad como de la multiplicidad de formas de vida y de sistemas de comprensión del mundo, diferentes a los de la cultura occidental.

[...] que consiste en ayudar a los grupos que se encuentran en desventaja, con el fin de permitirles conservar su cultura aun cuando no coincida con las culturas mayoritarias o de masas [...] que se hará efectiva si se garantiza la presencia de instituciones públicas que no pasen por alto las particularidades culturales, al menos en lo que se refiere a aquellas de cuya comprensión y aceptación dependa de la vitalidad misma de cada cultura.

(Sánchez, 1998, p.33)

La interacción entre culturas de forma respetuosa, en donde se conviene que ninguna está por encima de otra, reconociendo la diversidad cultural de la nación colombiana consagra una serie de normas que se engloban entre otras en el Numeral 5 del Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, siendo denominada como “el derecho a la Etnoeducación” y entendida



como el derecho al respeto de la identidad en materia educativa. Así mismo, en el Artículo 70 la Constitución define la cultura como fundamento de la nacionalidad colombiana y señala el reconocimiento del Estado a la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país así como la promoción de la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de todos los valores culturales de la nación (Congreso de la República de Colombia, 1991).

Lo plasmado en la Constitución es un avance en cuanto al reconocimiento y respeto de los grupos que habitan el territorio colombiano. En educación para los grupos indígenas la Constitución se queda solo con propuestas de corte político, dándole cabida a los procesos etnoeducativos, a la investigación, pero no evidenciados desde lo multi y pluricultural en espacios educativos.

En síntesis, se hace necesario pensar la educación como un medio para proponer estrategias que establezcan relaciones basadas en el respeto y el enriquecimiento mutuo, a través de la promoción del diálogo y el acercamiento cultural de una manera horizontal en donde haya sinergia y concertación en el momento en que se presenten conflictos entre culturas.

En la época de la Colonia se originaron dos procesos paralelos de interculturalidad: uno institucionalizado y reconocido formalmente por la Corona española, y otro informal satanizado por la iglesia y oculto en la espesura de nuestros bosques americanos. La interculturalidad informal fue protagonizada por grupos traídos de África en calidad de esclavos y nativos americanos confinados en parcelas (resguardos), otorgadas por el gobierno español o refugiados en la espesura de los bosques andinos y de los litorales.

El esclavo afro huye de las haciendas y centros de mercadeo-esclavo a los bosques más cercanos en donde forma palenques, sitios de refugio y defensa; probablemente de estos

palenques comenzaron a incursionar en territorios vecinos habitados, muchos de ellos por nativos americanos (Wabgou, Arocha, Salgado y Carabí, 2012).

Así se inicia una nueva vida otorgada por una interculturalidad natural, un sistema de vida histórico, desconocido en buena parte, que bien podemos llamar la colonia afro-americana, paralela al sistema social impuesto por los europeos. Además subyace en el sistema colonial un sistema comunicacional clandestino que da paso a una interculturalidad natural y creativa.

¿Cómo se inicia y cómo se resuelven las barreras del lenguaje? Aún no se tiene información pero durante cuatrocientos (400) años se logra un sistema de intercambio sano y sin dominio ni imposición de una cultura sobre otra; el negro-cimarrón (esclavo rebelde y fugitivo) aprende del nativo y también ofrece su saber, sus experiencias traídas del otro lado del mar. Hay concertaciones para la nueva vida y delimitan así mismo sus territorios mediante fronteras tejidas por concepciones mágicas, transmitidas y sostenidas como cuentos y leyendas, las cuales les permitieron vivir tantos años conservando su lenguaje y limitando el mestizaje. La lengua castellana del amo tuvo el tiempo suficiente para imponerse en los galeones y haciendas para que el negro esclavo perdiera sus propias lenguas y dialectos africanos, ésta sirvió de medio comunicacional y tal vez debido a las limitaciones en su uso se dio paso el interaccionismo simbólico de sus ancestrales culturas.

#### **5.4.3. Pensar en lo diverso: Interculturalidad.**

En el marco de las ciencias sociales, existen estudios recientes que dan cuenta de estos legados interculturales en medicina natural, técnicas de pesca, agricultura y minería, técnicas para la construcción de vivienda y sistemas de transporte, arte y artesanías. Los bosques fueron

un escenario pedagógico natural donde se inició la interculturalidad no institucionalizada, se otorgaron saberes y se construyeron acuerdos para la nueva vida. La historia misma nos puede enseñar el camino para la construcción de una nueva cultura con identidad nacional: complejos culturales de mestizos, afro colombianos y etnias indígenas, reconociéndose, intercambiando libremente, construyendo democráticamente una cultura colombiana sin perder su autenticidad, porque ésta ha de nutrir el proceso de creación y sostenimiento posterior.

Con la fundación de ciudades, la Corona española inicia el proceso formal de consolidación de la Colonia y en este sistema se estructura una sociedad excluyente que demarca clases sociales con poderes y privilegios: españoles (peninsulares) y descendientes (criollos), quienes conformaban la aristocracia dueña de tierras y riquezas heredadas de los invasores conquistadores. Alrededor de éstas se encontraban los esclavos, indios y negros, confinados en resguardos y haciendas. En este sistema se da el otro proceso, no de interculturalidad, más bien de aculturación o imposición de una visión peninsular y europea, lo cual produjo un mestizaje amorfo, inconforme y rebelde. Es aquí donde se construyó un lenguaje y una cultura dominante, excluyente y discriminadora, frente a otra que encubó todo el verbo revolucionario de la nueva república.

La república originada después de la separación libertadora protagonizada básicamente por criollos sometidos favorece un mayor mestizaje español con diferentes etnias afro e indígenas pero también permite conservar enclaves étnicos indígenas y afros con gran identidad. La consolidación de la república fue dificultosa por los múltiples intereses de terratenientes criollos, comerciantes y políticos militares que gestaron la revolución independentista (denominados padres de la patria). Las contradicciones generadas en la naciente república se

resuelven por el mismo método enseñado por los peninsulares: la guerra de la patria boba; el único medio para imponer el modelo social y los conflictos internos que ocasionaron el desgaste económico y político de los dirigentes, pero también permitió la conformación de regiones que acrisolaron una rica tradición y cultura campesina, además de una necesaria consolidación de resguardos indígenas y territorios afrocolombianos. En este sentido, el país dio paso a un gran mosaico cultural (Gutiérrez, 1975).

La expansión de la cultura campesina tuvo una marcada influencia española, factor que entorpece el fortalecimiento de una interculturalidad natural y democrática. Más bien las comunidades afro e indígenas comenzaron a ser relegadas y excluidas de la naciente república y hoy en día llevamos en este proceso doscientos (200) años, posiblemente frágiles ante la globalización del mundo y la expansión de un nuevo sistema dominante: el sistema mercantil del neoliberalismo.

Se necesita la construcción y el fortalecimiento de una cultura (rural y urbana) propia con la cual nos identifiquemos sin perder nuestras raíces históricas y una estrategia metodológica incluyente y participativa: la de la interculturalidad. De esta manera, la interculturalidad es un medio de comunicación democrático, dialógico con todos, sin exclusión social de los protagonistas vitales de nuestra interculturalidad: las etnias indígenas, afro y el gran complejo cultural de los mestizos.

La interculturalidad requiere de una metodología constructivista que permita el encuentro creativo de todas las diferentes culturas que tenemos, una metodología que en vez de consumir información de uno sobre otro, propicie el encuentro para producir una nueva visión, una nueva

y fortalecida técnica, un nuevo comportamiento, una nueva cultura que, según Comaroff (1992) mantenga la relación dialéctica entre estructura y práctica.

Durante las últimas décadas se ha presentado una serie de cambios en las sociedades, permeando las esferas económicas, políticas y culturales, modificando de alguna manera la mirada tradicional de ver el mundo planteado por Occidente. Estas transformaciones han hecho visible cómo los sujetos en la actualidad asisten a un proceso de renovación donde los contextos educativos, sociales y culturales no están exentos.

Uno de los términos o conceptos que más impacto ha tenido a finales del siglo XX ha sido el de la interculturalidad.

La primera perspectiva relacional es la que se refiere de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. (Walsh, 2009, p.92)

En este sentido, se puede entender la interculturalidad como esa forma de aglutinar las particularidades poblacionales sin anularlas y haciéndolas partícipes de los procesos de construcción de nación.

En la actualidad este concepto se torna problemático, en la medida que no logra transferir esa visión de transformación tan deseada debido a las diferentes estrategias y discursos conservadores y coloniales que han disminuido las condiciones de posibilidad para su implementación. Una de sus grandes limitaciones ha sido la triada “modernidad, la colonialidad

y el capitalismo” (Walsh, 2009), donde la interculturalidad pensada desde la dialogicidad se ve entrampada y despolitizada por las instituciones.

Este panorama obligó a varios pensadores del tema a realizar un vuelco en la manera como está conceptualizada y su utilización, por lo tanto se empiezan a postular miradas como la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, que según Walsh (2009): “Son proyectos, procesos y luchas políticas, sociales, epistémicas y éticas que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir” (p.15). Por lo que se identifican aspectos como:

(...) el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los operativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora «incluyendo» a los grupos históricamente excluidos en su interior (...). (Walsh, 2009, p.78)

Por lo tanto emergen otras maneras de abordar la interculturalidad, sobre todo en los contextos educativos, apremiados por responder a las particularidades que confluyen en las aulas y alteridades que continuamente se trasladan dentro y fuera de sus cuatro paredes.

De esta manera, Marín (2007) expresa su preocupación al plantear el cómo hacer desde las escuelas para que:

Los programas escolares desarrollados por la educación oficial monolingüe y monocultural se encuentren confrontadas al desafío de saber cómo administrar la diversidad lingüística y cultural. Es así que se plantea que la educación intercultural puede constituir la reflexión fundamental en la elaboración de los programas, que puedan poner en valor las lenguas y las culturas autóctonas asociándolas a las perspectivas de la cultura occidental. (p.55)

Desde este planteamiento, Marín (2007) otorga capacidad de agencia a los actores que están involucrados en el proceso de enseñanza por medio de las experiencias vitales, donde las herramientas inciden en la formación de imaginarios y significados, posibilitando la emergencia de nuevos escenarios para pensar la sociedad desde una perspectiva más amplia y diversa.

En ese sentido se puede pensar la educación intercultural desde “abajo”, como esa forma de “modificar” el orden del discurso, es una cuestión política que incorpora la práctica colectiva de actores sociales y la reestructuración de las economías políticas de la verdad existente.

Los grandes esfuerzos por dar a conocer la multiculturalidad constituyen el primer paso, así como también la Etnoeducación y los estudios etnológicos y etnográficos de nuestras etnias. No obstante, la interculturalidad es una tarea aún inconclusa, puesto que no se ha institucionalizado su proceso y sus productos, por ende, es necesario continuar para construir una nueva cultura intercultural que permita la identidad nacional.

Para esto es importante considerar la interculturalidad como aquel encuentro real de mundos, también como el encuentro y el desencuentro de grupos sociales que comparten un mismo espacio.

El pensar la interculturalidad societal a partir del diálogo de saberes y de culturas, de manera real en la igualdad de condiciones y de poder, implica la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución de la educación, de la autodeterminación y de la Etnoeducación, a la vez de otorgar empoderamiento a dichos pueblos en este terreno para que la educación indígena les sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural. Al mismo tiempo que les permita participar y ser parte de la sociedad nacional en su calidad de indígenas. (Sandoval y Guerra, 2007, p.284)

Las sociedades reales se componen de comunidades y culturas diversas, cada una con diferentes estrategias y formas de obtener conocimientos acerca del mundo. Además con criterios de evaluación cognoscitiva, moral y estética, por lo tanto, es indispensable aceptar que todos estos sistemas cognoscitivos y morales son incommensurables, es decir, que no es posible hacer una evaluación de ellos bajo un grupo único de estándares.

Para hablar de interculturalidad hay que pensar en diversidad y por ende en la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Son muchas las transformaciones que se han venido presentando en los grupos étnicos indígenas en Latinoamérica, entre ellas los desarrollos constitucionales en varios países que consagran el reconocimiento y protección a la diversidad étnica y cultural. En Colombia la Constitución Política expedida por el Congreso de la República (1991), consagró un marco de derechos fundamentales para los grupos étnicos: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Artículo 7).



Con el fin de continuar conceptualizando el tema de la Interculturalidad, se ha recurrido a una selección de libros, investigaciones, bases de datos de bibliotecas y centros de documentación que se encontraron en países como Bolivia, Ecuador, Perú, México y Colombia, apoyadas por las bases de datos especializadas que ofrece la línea de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En esta exploración y selección se encontraron investigaciones de carácter general en el campo de la interculturalidad bilingüe en América Latina. López (1998) realiza la revisión de las investigaciones relacionadas con el bilingüismo y la educación en América Latina desde principios del siglo XX. El autor advierte que pese a las dificultades que ha tenido que enfrentar la educación bilingüe latinoamericana desde el punto de vista político, se encuentran resultados halagadores que podrían contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe.

Por su parte, Kowii y Flores (2001) tienen en cuenta en su trabajo, aquellos antecedentes que las sociedades y culturas en cualquier época cuestionan ¿Cómo hacer realidad la existencia de una propuesta educativa que responda a la diversidad del país en su multiculturalidad? Como parte de su respuesta, destaca que en el caso ecuatoriano se han dado pasos importantes como el contar con la existencia de un marco constitucional que reconoce a los pueblos indígenas, sin embargo, el autor concluye que todas estas propuestas son ricas en discurso pero en la práctica no se encuentra el suficiente sustento para aplicarlas.

En Venezuela, el trabajo realizado por Lamus (2010), caracteriza desde el enfoque etnográfico, el proceso educativo en el cual confluyen en un mismo contexto la lengua castellana junto a varias lenguas indígenas. El autor evidencia como resultado de su trabajo investigativo que la interculturalidad en la zona, se ha definido por dos tendencias antagónicas o maneras de

concebir las relaciones entre culturas: la integradora y la defensora de los derechos culturales y políticos.

En Bolivia, el trabajo realizado por Sichra, Guzmán, Terán y García (2007), se centra en el análisis de los lineamientos y prácticas de la educación intercultural para todos los marcos de la reforma educativa. Así mismo valora las disposiciones de Evo Morales para el sector de la educación, en donde la nueva Ley en el Artículo 2 establece como necesario para la realización plena e integra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica, el desarrollo de la interculturalidad y plurilingüismo.

En Chile, la investigación realizada por Carihuentro (2007), plantea como objetivo identificar que “saberes” mapuche debieran ser incorporados en la educación formal, en contextos interétnicos e interculturales, desde la perspectiva de los sabios mapuche. El producto de esta investigación da como resultado una propuesta curricular, en donde incluye las acciones para capacitar a directivos y docentes.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación, se han seleccionado documentos que abordan las temáticas de estilos de aprendizaje y contenidos culturalmente situados, que tienen lugar en diversas situaciones educativas. Se han identificado libros, capítulos de libros, tesis de pregrado, maestría y doctorado. De éstas últimas se destaca una tesis doctoral en la que se documenta la experiencia en un espacio intercultural en donde convergen estudiantes, maestros de distintas procedencias étnicas y contextos socioculturales, el trabajo se enfoca en el debate sobre la atención de la diversidad escolar y sobre las identidades culturales (Czarny, 2007).

El tema de la interculturalidad desde la perspectiva conceptual, terminológica y su desarrollo es abordado en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), quienes en el año 2005 dan a conocer el resultado del foro en un artículo que hace referencia en primer lugar al contexto histórico de la aparición de estos temas en Colombia. En una segunda parte define la interculturalidad, su concepto, su relación con la inclusión. Así como también, en la tercera parte se encuentran temas como educación en los procesos no formales, educación ciudadana, educación bilingüe y Etnoeducación, y por último la escuela y cómo todo lo anterior la involucra.

Acercamientos a la cuestión intercultural en Colombia han sido abordados en trabajos de los investigadores de la Universidad del Cauca. Rojas y Castillo (2006) se refieren a las políticas públicas de Estado referente a los grupos étnicos. Su preocupación se centra en el problema de homogenización y la diferencia que ha existido en Colombia, y cómo la educación ha jugado un papel importante en su definición.

A partir de lo anterior se encuentra en cuanto a Educación Intercultural en Colombia y en Latinoamérica, diferentes libros, ponencias, artículos en revistas y periódicos que hacen referencia a lo diverso, lo cultural, planes de vida de las comunidades indígenas pero realmente en cuanto al tema objeto de la presente tesis en Colombia, y en los demás países en los que también se encontró información, se ha identificado que es importante continuar avanzando en este proceso para fortalecer la educación intercultural que va más allá de los estudios referente a lo étnico y lo lingüístico.

A continuación se mencionan algunos libros, artículos de revista y estudios pedagógicos que se relacionan con el campo de la educación intercultural. Éstos se destacan dentro de la exploración y revisión de la literatura que se ha realizado desde el año 2006.

- ✓ **Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile:** En este estudio pedagógico realizado en Chile, los autores analizan y cuestionan los resultados de diez años de política pública destinadas a materializar la educación intercultural bilingüe en la ciudad. Con una mirada histórica de la educación indígena en el continente se sopesa la originalidad del ascenso urbano como ámbito de intervención en interculturalidad y se examina el desarrollo de esta educación en el país, extrayéndose conclusiones, a modo de preguntas, que ayudan a palpar los límites teóricos y prácticos que presenta la construcción de la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas (Donoso, Contreras, Cubillos, Aravena, 2006).
- ✓ **Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas:** Este libro es una invitación para todos aquellos que creen que la transformación social y el alcance de una igualdad simétrica y con equidad no son sólo deseables sino posibles. Por eso, reconoce a la escuela y la educación en general, en tanto, espacios privilegiados para la formación de las nuevas generaciones. Dado que se trata de modificar la conciencia nacional que la escuela históricamente forjó. Hoy nos toca apuntar a la transformación de esa misma conciencia por la vía de la interculturalización, para lo cual cabe poner en marcha una educación ciudadana intercultural para todos, indígena y no indígena. Tal situación provoca la necesidad de instalar o de profundizar el diálogo entre el movimiento indígena y el mundo académico, en torno al papel que debe cumplir la

educación en estos nuevos tiempos de redefinición identitaria, cultural y política en la región. Tal intercambio intercultural e interétnico debe además situarse en el marco de la lucha frontal contra el racismo y la discriminación que aún marcan la vida social de la región y que obstaculizan la consolidación y el ejercicio de la democracia (López, 2009).

En la actualidad, es difícil encontrar un país que sea culturalmente diverso y en el que todos sus ciudadanos compartan unas mismas costumbres y tradiciones, además de que pertenezcan al mismo grupo étnico o hablen una lengua común. Esta riqueza intercultural, que aflora con mayor esplendor en la sociedad de nuestros días, se hace aún más variada, heterogénea y visible en América Latina.

No obstante, la realidad intercultural latinoamericana es muy compleja. La situación económica por la que están atravesando algunos países latinos no favorece en nada la puesta en práctica de políticas educativas que estimulen y fomenten esta riqueza intercultural. Ahora bien, estamos convencidos de que sin una fuerte inversión en educación y muy especialmente en educación intercultural, su desarrollo y progreso serán una auténtica quimera (Gervás, 2011).

Desde esta perspectiva, Ferrão (2010) analiza como la interculturalidad ha adquirido especial relevancia en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa. La pretensión es dar a conocer y discutir las tensiones presentes en el desarrollo de la educación intercultural en el continente.

La multiplicidad de interpretaciones que hay para la educación intercultural, es consecuencia de la poca reflexión teórica y su aplicabilidad en el ámbito educativo, pensando en éste como la propuesta que atiende lo diverso. A pesar de esto, es importante reflexionar desde la

pedagogía cuáles son los puntos de partida para una educación contextualizada, teniendo en cuenta las dinámicas particulares de la población a la que vaya dirigida, además cuáles son esas dinámicas sociales, educativas y culturales.

En este sentido, la educación intercultural debe ser:

El lugar desde el que pensar el difícil diálogo que la educación ha de mantener siempre entre la realización de la igualdad de oportunidades, la promoción social de los individuos y la compleja sociedad en la que se inscribe. Pensar en educación intercultural, es pensar esa relación de forma dinámica y abierta. (Ytarte, 2002, p.176)

Para esta propuesta es importante inscribirse en esa relación dinámica y abierta, sumando la importancia de la retroalimentación permanente con respeto a la diferencia, un trabajar por el nosotros con el otro y para el otro, un aprender en doble vía de la mano con el mundo experiencial en el que nos sumerja el quehacer educativo. De esta manera, se debe considerar la educación intercultural como la permanente interacción entre maestro- estudiante – contexto – estudiante – maestro - contexto - estudiante-...

Una educación intercultural como la respuesta a los procesos educativos en contexto sobre la base de los siguientes principios pedagógicos: el recurso de la comparación como metodología de contrastar concepciones y vivencias culturales diferentes, la asociación y la ilustración analógica que permita bajar el discurso abstracto.

La educación intercultural hace parte fundamental de la construcción de una sociedad democrática y tolerante, abierta y pluralista.

La escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Han primado más los aspectos culturalistas que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona. (Rey y Ortega, 2001, p.71)

Para que se pueda hablar y poner en la práctica la educación intercultural, es necesario articular a ésta la comunicación intercultural. A continuación se presentan una serie de pasos que refuerzan la comunicación intercultural desde un triple sentido (Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez, Touriñán, 2005):

- ✓ La comunicación intercultural como propuesta.
- ✓ La comunicación intercultural como promotora de innovación y
- ✓ La comunicación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo.

El acercamiento intercultural implica hablar de comunicación intercultural y ésta se compone de procesos de interacción verbales y no verbales que existen entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes, esto implica mirar la educación intercultural desde los tres aspectos mencionados anteriormente. Para el caso concreto de esta propuesta nos centraremos en la educación intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo.

**Descentralización.** Con este concepto nos referimos a la distancia que el profesional, en este

caso el docente, tiene que establecer con él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, entre otras). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias, están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado.

**Penetración en el sistema del otro.** Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema, situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace mucho tiempo han sufrido aculturación, como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad. La introducción en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:

- ✓ Tolerar los diferentes aspectos.
- ✓ Descubrir los marcos de referencia únicos.
- ✓ Ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.



**Negociación – Mediación.** Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el responsable directo de jugar este rol de mediador, es el encargado de descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde es capaz de reconocer al otro (su identidad y sus valores fundamentales).

De esta forma quien se refiera a intercultural debe asumirlo como interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad, también reconocer los valores, las formas de vida y las representaciones simbólicas. Por eso quien se refiere a interculturalidad lo valora necesariamente como la “acogida del otro”.

El concepto de competencia comunicativa alude al conocimiento tácito que un sujeto adquiere acerca de la adecuación de los enunciados al contexto situacional en el cual se producen. En este sentido, no importa sólo la gramaticalidad de una expresión lingüística, sino además su pertinencia al contexto y propósitos del hablante, en consecuencia la noción de competencia comunicativa está asociada al uso del lenguaje en una variedad de situaciones y funciones sociales (Byram, 1997).

De acuerdo con Byram (1997), la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) es una habilidad para el uso del lenguaje en un contexto en el cual se ponen en juego identidades culturales diferentes, pudiéndose con esto afirmar que la competencia comunicativa intercultural requiere no solo voluntad sino conciencia en torno a elementos subjetivos que pueden influir en las relaciones con grupos culturalmente diferentes. Es entonces pensar en un docente que le permita comprender los contextos y lo lleve a un constante buscar de los diferentes modos de

actuar, sentir, ser y pensar, para lograr una educación asertiva en contextos diferentes al acostumbrado.

En la misma línea, Byram (1997) formula un modelo que puede ser útil para enfrentar estos nuevos retos de una educación intercultural, en donde la comunicación cobra gran importancia en los procesos educativos (Figura 2).

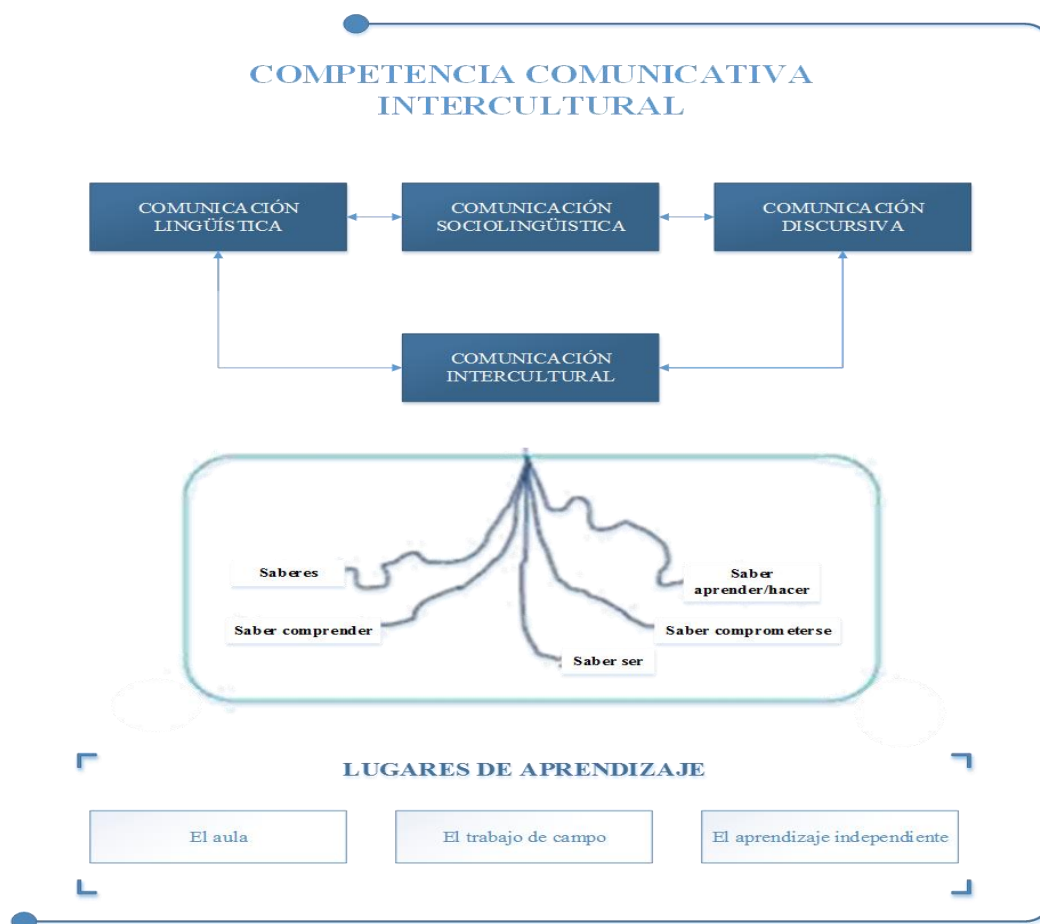


Figura 2. Competencias educativas interculturales

**Fuente:** Byram (1997).

Como se puede deducir del modelo de Byram (1997), éste propone la generación de diversos saberes que se adquieren en el lugar de aprendizaje, permitiendo el contacto con culturas distintas a la propia, aquéllos en donde dos o más culturas entran en contacto, teniendo en cuenta:

- a. **Actitudes (saber ser).** Reconocer lo que se posee y dar paso a la curiosidad y reconfigurar la subjetividad.
- b. **Conocimientos (saberes).** Comprensión de la información relativa a otras culturas, tanto en lo interno como en lo externo.
- c. **Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender).** Conocer el contexto de los grupos siendo capaz de articular una visión comprensiva frente a un mismo fenómeno.
- d. **Habilidades para descubrir y actuar (saber aprender/hacer).** Identificar las interacciones para obtener significados de la otra cultura.
- e. **Conciencia cultural crítica/educación política.** Postura que oriente a la acción transformadora.

## **6. Sistematización de experiencias pedagógicas**

La sistematización no se refiere a cualquier acción, sino a la que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, es decir, de intervenciones, con objetivos de transformación de la realidad. Siguiendo a De Souza (1997): “La sistematización de experiencias, justamente, pretende explicar, organizar y por tanto, hacer comunicable, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica" (p.16).

La sistematización se sustenta en dos bases epistemológicas; por un lado asume que quienes producen conocimientos sobre una práctica son, a la vez, actores de la misma. Por lo tanto, se parte de la unidad entre sujeto y objeto del conocimiento. En este sentido, la sistematización pretende producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo y su acción en el mundo que la transforma él/ella.

Por otro lado, la sistematización se basa en la unidad entre quien sabe y quien actúa, lo cual le confiere un carácter muy particular a los acontecimientos que se producen. Mediante la sistematización no se pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor. Por el contrario, se busca, de manera fundamental, ser y hacer mejor, y el saber está al servicio de ello. Si en la sistematización existe unidad entre quien sabe y quien actúa, y entre el objeto y el sujeto del conocimiento, los procesos de reflexión y los productos de la misma incluyen ambas dimensiones.

Las bases epistemológicas mencionadas ponen a la sistematización en un campo bastante exigente y, a la vez, poco explorado. Si bien se entiende que toda práctica, por el mero hecho de realizarla, produce un saber, por lo general éste es más bien difuso, impreciso, está poco formalizado (verbalizado) y, en consecuencia, su confrontación y validación resultan difíciles (Vasco, 1996). De lo que se trata, mediante la sistematización, es realizar una transición de esos saberes difusos hacia conocimientos propiamente que se caracterizan precisamente, según Vasco (1996), por su mayor grado de delimitación, precisión, contrastación y verificación. Ello requiere que estén formalizados en un discurso comunicable (Padrón, 1994), lo cual genera un círculo entre práctica – reflexión – práctica.

En cuanto a lo metodológico, su rigor proviene, por un lado, de hacer explícitos los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se está reflexionando y por otro, de la capacidad del sistematizador para mirarla críticamente, comprender lo sucedido y fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo y relacionar todo tipo de saberes.

En el capítulo siguiente se amplía más sobre sistematización considerada como una metodología adaptada a la experiencia que se sistematiza, enfatizando en que ésta no es un recetario a seguir de manera mecánica. De lo contrario, la sistematización se reconoce como un proceso asumido con flexibilidad, entendiéndolo como un tránsito por la teoría desde la práctica, acercándola a la realidad en permanente transformación y con una propuesta concreta.

El desarrollo metodológico se apoya en los fundamentos de los autores Mejía (2007), Borjas (2003) y Jara (1999), quienes consideran la sistematización como una alternativa para empoderar, producir saber y conocimiento desde la práctica, y para trabajar desde una

perspectiva teórico-metodológica heurística, científica y comunicativa desde nuevas realidades antropológicas y sociales en la contemporaneidad de la comunicación (Galindo et al, 1986).

Pensar la metodología hoy es más complejo y profundo que antes, más diverso, intenso, estético y lúdico. Los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente.

Así algunos caminos se configuran en un acuerdo denominado ciencia, otros en uno llamado arte, religión, magia, o algún otro. Cada acuerdo tiene sus reglas de juego, su forma básica de acción y variantes cercanas y lejanas, estilos, ortodoxias y heterodoxias, comportamientos subordinados a las normas y comportamientos de ruptura o herejía. Como sea el caso, todos ellos suponen un principio de autoridad, una cierta ley y un ámbito de intersubjetividad y de puesta en escena de las normas y valores.

De pronto es difícil asumir una postura ante el campo metodológico de la investigación de lo social sin el riesgo de un cierre excesivo de reflexividad. De hecho eso es lo que sucede en cualquier acción concreta de indagación. Es regla que la acción es un cierre momentáneo de información y reflexividad que de inmediato puede abrir o cerrar posibilidades según el tipo de operación efectuada. Para configurar esa situación la relación entre ciencia y heurística es una gran ayuda (Cáceres, 1996), lo que permite que la experiencia pueda ser llevada a la construcción de conocimiento haciendo de la sistematización un territorio de saberes desde la colectividad, la cual se enriquece porque toma a los individuos, como intelectuales de su quehacer y creadores de saber, que se valen de ésta como el instrumento para la producción de

conocimientos, que va más allá de la simple reconstrucción o descripción de la práctica, constituyéndose en un ejercicio de re-creación de la realidad.

Lo anterior hace que la sistematización se convierta en la posibilidad de visibilizar todos los elementos que hacen parte de la práctica desde las subjetividades y su contexto. Además la sistematización de experiencias, como un proceso constructivo y dialógico para resignificar el quehacer de los docentes de educación superior, se convierte en una forma de investigación social, introduciéndose en el ámbito de las prácticas humanas, donde se resalta el carácter cualitativo y participativo de la misma, ya que ha adquirido gran relevancia en el espacio educativo dado que permite un acercamiento global y comprensivo de una determinada forma de ver o comprender la realidad.

La sistematización es un método de investigación cualitativa, que permite construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en proyectos o programas sociales. Se ubica en el paradigma cualitativo porque se fundamenta en la epistemología dialéctica e interpretativa, es decir no hay distancia entre el investigador y el objeto investigado.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan la postura del investigador, ésta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción-participación, la etnografía y la recuperación de memoria colectiva, pero a su vez tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación y no solo como una alternativa de producción de conocimientos.

Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de investigación cualitativa “clásica” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien, en ese carácter crítico y

comprometido con el cambio. Mejía (2012) expresa que: “Su punto de partida es la práctica, porque reconoce en ella el lugar en que se sintetizan las múltiples relaciones existentes, en una comunidad y la realidad que han permitido que ella se desarrolle” (p.56).

Este enfoque se ubica en las perspectivas interpretativas y críticas que reivindican la dimensión subjetiva de las prácticas involucrando a los actores interesados en la producción de conocimiento, por tal razón, para lograr la reconstrucción, utilizará la técnica de análisis textual en la que tendrá en cuenta las categorías emergentes de la propuesta pedagógica de Freire (1999).

Mediante la sistematización se pretende realizar una extracción y comunicar los conocimientos que se derivan de un proyecto de intervención de una realidad integrando los elementos del contexto, el sentido de la época y los aportes al desarrollo de la persona y las comunidades. Todo surge a partir de revisar aportes desde las ciencias sociales y de la educación, reconociendo todas aquellas conjeturas que permitieron construir nuevas estrategias para llevar la educación y la comunicación a comunidades indígenas, experiencias que enriquecen el método y la técnica para asumir retos en el marco cultural.

Es necesario reconocer que al sistematizar las experiencias no se busca fomentar únicamente aquellas actividades exitosas en el proceso de desarrollo, más bien se busca reflejar y analizar aquellas categorías emergentes que describen la realidad del proyecto, las cuales obligaron en algún momento a realizar ajustes, teniendo la característica de que pudieron ser positivas o negativas.

Adicionalmente, los cambios que surgen a través de la ejecución del proyecto no son casuales, más bien obedecen a descubrimientos que emergen de la práctica, que en algunos casos



no son perceptibles por los autores y actores de los proyectos, pues la atención está centrada en dar solución a los problemas identificados previamente.

Barnechea y Morgan (2010) proponen como punto esencial en el proceso, el concepto de experiencia, diferenciando de otros procesos que centran la atención en la información. La intención es ordenar, procesar y poner en evidencia los conocimientos adquiridos en los proyectos desarrollados; es una reconstrucción y reflexión profunda sobre las categorías emergentes de la experiencia, llegando al entendimiento del nuevo conocimiento. La sistematización busca poner en evidencia la teoría que se encuentra en la práctica, en un contexto y en la relaciones entre sujetos.

Es importante resaltar que aquellos elementos –para los autores errores metodológicos– son experiencias que permiten, en futuros proyectos, contemplar los saberes como un punto de partida.

Como se mencionó anteriormente el proceso de sistematización se asumirá desde la metodología planteada por Barnechea y Morgan (2010), haciendo uso de los siguientes pasos metodológicos:

### **6.1. Etapa uno: Recolección de la información, ordenar y reconstruir el proceso vivido**

Reconstruir de manera cronológica el proceso vivido teniendo en cuenta los hechos significativos para los docentes, los líderes de las comunidades y la población indígena que participó en algún momento del proyecto.

- a) **Condiciones del contexto:** Análisis del contexto en el que se desarrolló la propuesta, desde las características demográficas, la comunidad indígena, las situaciones vividas que fundamentaron la creación y la promoción del proyecto.
- b) **Situaciones:** Análisis de variables sociodemográficas que hicieron posible el desarrollo del proyecto, haciendo referencia a los actores y metas propuestas.
- c) **Acciones desarrolladas:** Proceso en el cual se identifica la experiencia desarrollada teniendo en cuenta el objeto, objetivos y actividades desarrolladas, adicionalmente se identifican los elementos verificables del desarrollo de la propuesta, entre ellos: documentos que se originaron de la propuesta, insumos de actividades con la población y el material educativo que surge de las experiencias.
- d) **Reacciones:** Círculos de reflexión con autores y actores del proyecto, profundizando en las enseñanzas y situaciones vividas en el desarrollo de la propuesta.
- e) **Instrumentos:** Registros de audio, vídeos, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, fotos, producciones y cuadernos de los estudiantes.

## **6.2. Etapa dos: Organización, categorización e interpretación crítica del proceso**

Finalizada la recolección de la información, ésta se organiza en su totalidad en una matriz con los siguientes datos: código, fuente, descripción de la fuente, contexto y observaciones. Este instrumento tiene el propósito de, primero, contar con un mapa general de la información recogida que permita analizarla y, segundo, para que, cuando sea necesario, se pueda acceder a fuentes específicas usando un código y así poder obtener:

- a) **Resultados:** Análisis de los resultados esperados y los que se obtuvieron con la experiencia, estudiando las categorías emergentes y percepción del equipo que ha desarrollado el trabajo. Como metodología se propone realizar círculos de reflexión abordando las diferentes etapas.
- b) Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones del equipo de trabajo frente al trabajo desarrollado.

### **6.3. Etapa tres: Extraer aprendizajes y compartirlos**

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, se indaga, con el propósito de reconstruir la historia con docentes, estudiantes y comunidad que subyacen y fundamentan la experiencia, con el fin de establecer un análisis crítico del proceso vivido a partir de las reflexiones del proceso y la observación pertinente de las experiencias y lecciones aprendidas.

### **6.4. Fuentes de sistematización**

Las fuentes de información necesarias para la sistematización son:

- a) **Docentes del Programa Académico de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Tecnológica de Pereira:** Son las personas encargadas de hacer.
- b) **Seguimiento a las actividades de los docentes formados a través del programa, surgiendo:** i) informes de seguimiento de actividades, ii) actas de reuniones, iii) registro fotográfico, iv) documentos soportes a la propuesta, v) percepciones: a través del análisis mediante círculos de reflexión y vi) documentos emergentes de las actividades.

- c) **Comunidades:** Son los participantes del proyecto. Ellos cuentan con una perspectiva y conocimiento del proyecto implementado, sobre todo en aquellos ejes de la educación, la comunicación y la cultura.
- d) Desarrollo de entrevistas que valoren sus percepciones.
- e) **Reflexión comunitaria:** Se desarrollan círculos de reflexión con las comunidades indígenas que participaron activamente de la propuesta.
- f) Revisión del material educativo implementado.
- g) **Bibliografía de apoyo:** Son los sustentos teóricos que fortalecen la reflexión crítica del proceso, además contribuye a la identificación de categorías propias para la discusión.
- h) Análisis de documentos científicos que apunte a la revisión crítica.

La sistematización posibilita la inclusión de los tres actores importantes en el proceso: comunidad indígena, docentes y docentes formados a través del programa académico de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

## **7. Metodología**

El diseño metodológico de la investigación (Sánchez y Ballester, 2014), se plantea desde un paradigma sociocrítico orientado a la práctica sociopedagógica donde la realidad educativa y social, se construye a partir de toda la comunidad educativa y social participante (Elliot, 1990), la teoría y la práctica se configura como un todo reflexivo (Schön, 1992), dinámico y cambiante, con fuerte carga axiológica y política (Freire, 1996), donde los propios participantes se convierten en investigadores (Sthenhouse, 1985) con actitud crítica (Jara, 1999) de los procesos socioeducativos y transformadores de la realidad a partir de investigaciones cualitativas y de acción (Pérez, 1994).

Los fundamentos teóricos de la investigación educativa se basan en las teorías interpretativas y críticas (Freire, 1969,1970; Caride, 2016); principalmente asociadas a la educación popular y a la pedagogía crítica y social, que se relaciona en este caso con los procesos de etnoeducación, educación indígena y educación intercultural con transversalidad comunicativa.

El objeto de estudio se centra principalmente alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje (socioeducativo y sociocultural) (Úcar, 2016), con, para y desde la comunidad. La finalidad de la investigación supone el análisis de la realidad desde la historicidad y características socioculturales. “A partir de construcciones simbólicas, los ambientes de los que

hacen parte y la posibilidad de superar los límites impuestos desde la construcción de uniformidades” (Ghiso, 2003, p.10). Éstas se proyectan en los procesos educativos y sociopedagógicos relacionados con las experiencias vividas. Además, el conocimiento se construye a partir de las características propias de contexto y de la población.

La estrategia metodológica utilizada para la investigación es la sistematización de experiencias (Jara, 1999). Ella, nace en Latinoamérica, vinculada a la educación popular no formal pero actualmente tiene una presencia en el ámbito formal, igualmente. En este sentido, la sistematización de experiencias ha carecido históricamente de ingente sustento teórico, a partir de la investigación práctica, que se refleja en múltiples investigaciones internacionales o nacionales, por su propio carácter popular y de acción, en ciertas ocasiones carente de reflexión escrita (Navarro y Roche, 2013). Desde ahí, es necesario tener en cuenta que no ha existido vasta bibliografía y que en ella existen algunas contradicciones o indefiniciones referidas a la conceptualización, a su epistemología; así como a las metodologías relacionadas a esta forma-vivencia de investigar, entendiendo y asumiendo que la sistematización de experiencias va más allá de la descripción y del registro (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez, 2013). Todo ello, propio de una complejidad de los abordajes investigativos cualitativos y sociocríticos, donde lo socioeducativo presenta un gran valor sociocultural y sociopedagógico (Ceballos, 2016) para experiencias latinoamericanas.

Para desarrollar la estrategia investigativa se han utilizado diversas técnicas y didácticas, teniendo en cuenta el contexto y la población participante, a partir de procesos y relaciones dialécticas- comunicativas, así como de construcción y registro de las experiencias desde la propia práctica pedagógica (planeación, ejecución y evaluación) (Osorio, et al., 2013) que en este

estudio hemos centrado principalmente a partir de los trabajos de grado de los participantes; como evidencias, del proceso de aprendizajes significativos que abarcan el conjunto de las fases y de los elementos que contienen la sistematización de experiencias (Ghiso, 1998; Jara, 1999; Barnechea y Morgan, 2010; Navarro y Roche, 2013):

- I. Reconstrucción histórica de la práctica.
- II. Recolección de la información.
- III. La organización de los datos.
- IV. La interpretación de los datos.
- V. La elaboración de conclusiones.

Estas fases han sido las que hemos tenido en cuenta en el análisis descriptivo, interpretativo y crítico desde la matriz para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural) (Tabla 1), a partir de las evidencias documentales de las experiencias compiladas en las tablas 5,6 y 7. Dicha matriz es un nuevo aporte para el conocimiento educativo y socioeducativo en el área de las ciencias humanas, sociales y de la educación que se desarrolló a partir de esta tesis doctoral y que podría ser transferible a contextos similares para el estudio y el cambio-transformación desde criterios de calidad que sean intersubjetivos y consensuados con las comunidades (Sánchez y Ballester, 2014).

Tabla 1. ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural)

Matriz para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural)				
Fases y elementos de la Sistematización de experiencias.	Elementos a tener en cuenta desde la Etnoeducación	Elementos a tener en cuenta en la Educación indígena embera-Chamí	Elementos a tener en cuenta desde la educación intercultural	Fases y elementos de la Sistematización de experiencias educativas Etnoeducativas-indígenas-interculturales
Ghiso (1998) - Jara (1999) - Barnechea y Morgan (2010) - Navarro y Roche (2013)	(MEN, 1996)	(CRIR, 2012)	Boaventura de Sousa (2006;2010) - Sáez (2001) - Merino (2009)	(ETINDICU)
I. Reconstrucción histórica de la práctica				<b>I. Reconstrucción histórica de la práctica</b> (Etnoeducación, Educación indígena e intercultural)
II. Recolección de la información				<b>II. Recolección de la información</b> (Etnoeducación, Educación indígena e intercultural)
III. La organización de los datos	“Cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos” Ley 115 “Creencias y tradiciones” Ley 115:	Principios indígenas “Embera Chamí”: - Unidad - Territorio - Cultura - Autonomía	“Interacciones comunicativas multiculturales y mediaciones” (encuentros contextuales) “Construcciones interculturales” (procesos convivenciales intercontextuales)	<b>III. La organización y de los datos</b> (Étnicidad, Indígena, Interculturalidad). <b>IV. La interpretación educativa de los datos:</b> Etnoeducación (Cultura, lengua y territorio) Educación indígena (unidad, territorio, cultura y autonomía) Educación intercultural (interacciones y construcciones)
IV. La interpretación de los datos	- Cultura - Territorio - Lengua			<b>V. Elaboración de las conclusiones ETINDICU</b> Aprendizajes desde la Etnoeducación Aprendizajes desde la Educación indígena Aprendizajes desde la Educación intercultural
V. La elaboración de conclusiones				

Fuente: Elaboración propia.



## **8. Procesos y resultados**

La presentación de los resultados se compone de dos sub apartados. El primero hace referencia a la reconstrucción del proceso sociopedagógico de la sistematización de experiencias, desde una perspectiva general a modo de información cualitativa y subjetiva, en relación a la estructuración de dicha experiencia, los elementos didácticos pedagógicos que intervienen, así como los componentes fundamentales, logísticos y organizativos vinculados a esta investigación.

En este marco de abordaje se tiene en cuenta desde la reconstrucción histórica del inicio de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en el municipio de Mistrató en Risaralda, Colombia, con un grupo de estudiantes de la comunidad Embera Chamí, y el proceso que se llevó a cabo desde el recorrido metodológico hasta concretar la profesionalización.

En la segunda parte de los resultados, tras una introducción contextual, formativa y crítica, se desarrolla a partir de los trabajos de grado de los estudiantes; como documentación que evidencia los aprendizajes más significativos a partir de los procesos formativos y socioeducativos, el abordaje de la sistematización de experiencias desde la matriz que ha sido denominada ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural), desarrollando cada una de las fases propuestas en la metodología desde las evidencias documentales de los propios participantes, a partir de una interpretación y crítica de sus aprendizajes desde la Etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural. Dicha evidencia documental se encuentra en el anexo.

### **8.1. Reconstrucción del proceso sociopedagógico de la sistematización de experiencias**

*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,*

*involúcrame y lo aprendo.*

**Benjamín Franklin**

A continuación se presenta la sistematización de la experiencia que vivimos, soñamos, compartimos, escuchamos y aprendimos. Es importante explicar que cada paso de esta sistematización tiene las voces de los estudiantes indígenas, mestizos, niños y niñas, padres de familia y comunidad en general del Resguardo Unificado Embera Chamí del municipio de Mistrató. Así mismo, consideramos que dentro de este texto se encuentra el paso a paso de la metodología (ETINDICU) que se trabajó.

Las reflexiones que aquí se exponen; producto de la vivencia de un grupo de docentes que se enfrentan a lo desconocido pero que tienen todas las ganas y actitud para afrontarlo, es una experiencia de vida. De aquella vivida durante cinco años en donde, muy seguramente, identificamos que no íbamos a enseñar sino a aprender, a encontrarnos a nosotros mismos en nuestro quehacer docente en un espacio de diferencia, en un espacio en donde nos encontramos ellos y nosotros. Y si quien decida leer este trabajo de investigación se atreve a seguirlo, a avanzar en este trayecto y a vivir esta ruta, lo invitamos a que se despoje de lo que su mente de docente ha estructurado como proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo se constituye en una invitación a atreverse a volcar, a transformar todos esos conocimientos para que los “otros” puedan nutrirse de sus conocimientos, pero no solo ellos son los que aprenderán,

usted también tiene que estar dispuesto a aprender de ellos, de la sabiduría popular, del viento, del agua, del sol, de la muerte, de los árboles, de la pacha mama, de su oralidad, de todo lo que envuelve la cosmovisión de esos “otros”. Quienes para el caso de esta propuesta, los que nos impregnaron con tanta sabiduría fueron veintidós (22) indígenas Embera Chamí, que se enfrentan a ser docentes de primaria en sus comunidades, a volcar sus conocimientos aprendidos desde el diálogo permanente en el futuro de su comunidad, quienes quieren aportar más, por ende, deciden ser profesionales. Es aquí donde entramos nosotros a embebernos de esta experiencia.

La propuesta que se desarrolla a continuación tiene como origen el proceso de sistematización de la experiencia vivida durante seis (6) años en el programa CERES, con profesores indígenas de básica primaria que se inscriben a la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira, puesta en marcha por un grupo de docentes direccionados académicamente por la profesora Olga Lucía Bedoya. Esta puesta en marcha del programa para pueblos indígenas implicó una adaptación de la malla curricular, el diálogo sistemático y permanente durante todo el proceso con el personal docente de la mesa de trabajo y con los estudiantes. Las reuniones permitieron verificar y enriquecer el proceso, lo cual permitió ubicar esta propuesta de trabajo en contexto para la educación superior.

La propuesta pedagógica que se expone fue validada en una segunda promoción en el Resguardo de San Lorenzo en el municipio de Riosucio, Caldas. Para esto fue necesario desarrollar adaptaciones que respondieran a las características de ese contexto, permitiendo perfeccionar cada vez más los procesos planteados inicialmente.

El realizar el ejercicio de sistematización del trabajo en Mistrató, permitió dar cuenta del cúmulo de conocimientos, métodos y herramientas que consideramos que pueden ser aplicados en otros niveles educativos.

Los actores principales de esta propuesta es el pueblo Embera Chamí y concretamente veintidós (22) estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y seis (6) Capunias<sup>5</sup> ; docentes, líderes comunitarios, líderes políticos, quienes fueron escogidos por su propia comunidad y seleccionados para poner en sus manos la educación de sus niños y niñas. Ellos nos enseñaron a aprender de su cultura, su cosmovisión, sus sueños, sus mitos, sus formas de entender el mundo y la forma de enseñar. Además nos compartieron la importancia de comunicar a través de las palabras, de los dibujos y de la naturaleza, algo que desde la educación universitaria no es fácil comprender y valorar, ya que en este contexto se le atribuye mayor importancia a lo científico y lo que está registrado en los libros. Otros actores; no menos importantes, fueron los docentes que se propusieron abrir sus mentes, dedicar tiempo a cualificar la mirada, la escucha, el proceso y que se embarcaron en este barco con un buen capitán.

Es aquí donde cobra importancia, un diálogo intercultural, en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un descubrimiento constante tanto para ellos como para nosotros.

Toda esta experiencia cargada de dialogicidad, permite una reflexión en torno a los procesos educativos. Reconociendo la importancia de pensar y analizar si hay una fórmula mágica para que pueblos que no tienen escritura, puedan comprender, entender y analizar un cúmulo de teorías, postulados y todo lo que contiene una malla curricular.

---

<sup>5</sup> Capunia: En Lengua Embera significa mestizo, campesino, hombre urbano.

No cabe duda que la cosmovisión y el pensamiento de los pueblos indígenas, en este caso los Embera Chamí, nos invita a un cambio en los procesos de enseñanza; procesos que nos llevaron a sistematizar esta experiencia, en donde, consideramos y generamos un diálogo intercultural.

En este sentido, la propuesta que hoy presentamos es la reflexión de un grupo de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira y del grupo de estudiantes Embera Chamí que cursaron el pregrado en Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en el municipio de Mistrató, así como de todos los que de una u otra forma nos acompañaron en este camino y hacer factible la sistematización de una experiencia vivida.

En esta instancia, es importante mencionar que lo que presentamos no es un modelo, ni una guía metodológica, por el contrario, lo reconocemos como momentos vividos que consideramos importante compartir a las personas vinculadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El propósito de esto es abrir nuevos horizontes a la construcción de otras propuestas, para que el proceso educativo realmente sea incluyente y dialogante en este mundo intercultural.

Para esto se desarrolla a través de las interconexiones filosóficas, entre la cosmovisión Embera Chamí y occidental, con el propósito de ir en busca de un punto de anclaje que permita un trabajo de integración que responda a los intereses de la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató – Risaralda, Colombia. Lo anterior pensando en encontrar diálogos comunes y aplicables a la construcción de conocimientos tanto en lo educativo como en los espacios comunitarios. En ningún momento se intenta comprender su cosmovisión o viceversa. En últimas lo que se pretende aportar son motivaciones para generar discusiones y construcciones colectivas para una educación en contexto.

### **8.1.1. El contexto educativo del pueblo Embera Chamí.**

A pesar de las luchas y reivindicaciones de los grupos indígenas en Colombia que han realizado por tener una educación propia, la estructura en este aspecto ha sido direccionada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con tendencia a una educación homogenizante y de transmisión sistémica, asimilacionista, descontextualizada, excluyente y sin pertinencia cultural.

Si bien, no puede negarse que se han gestado discusiones alrededor de la educación que se imparte en el país; éstos están direccionados a mejorar la calidad y los estándares que nos califican a nivel internacional. Sin embargo, no han existido discusiones que reconozcan lo multicultural y pluriétnico que es Colombia en los pueblos que la conforman, en sus formas de aprender, de enseñar y de comprender, además no han sido analizados ni consensuados estos pensares y haceres con todos los actores involucrados dentro del proceso educativo.

Los Embera Chamí (Vasco, 1973; 1975), habitan en el Alto río San Juan en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató, ubicados en el departamento de Risaralda. Son una organización socio-política que tienen como base de la estructura social a la parentela, integrada por el padre, la madre, los hijos/as de la pareja y sus respectivas familias. La organización política se sustenta en el cabildo, el poder de las autoridades tradicionales como el Jaibaná, que desempeña una función de gran importancia en el manejo de la vida mágico-religiosa.

La comunidad se encuentra organizada alrededor del Consejo Regional Indígena Embera Chamí de Risaralda, (CRIR), con cabildos mayores y cabildos locales.

Los pueblos indígenas en Colombia cuentan con 67 lenguas que están a punto de la extinción debido a la homogenización en torno al español, es decir, en las escuelas ubicadas en

territorios indígenas se imparte la educación bajo modelos clásicos de la cultura occidental. En su gran mayoría los pueblos indígenas de Colombia son culturas ágrafas, que no poseen signos propios para la escritura, por lo cual, el conocimiento, el sistema de valores y la cosmología son transmitidos por tradición oral. Además la concepción del tiempo se rige por los ciclos naturales y poseen amplias y fuertes redes sociales, que se configuran como una importante fuente de capital social.

En el pueblo Embera Chamí, la oralidad y lo gráfico son sus herramientas educativas y de comunicación. La transmisión de los conocimientos se da de generación en generación, de forma colectiva, con apropiación comunitaria y en interacción con la naturaleza. La mujer Embera es la encargada de que la educación de los primeros años de vida de los niños y las niñas, con un pensamiento propio de conservación de la lengua, siendo ésta su expresión de identidad, sostenimiento de su cultura y transferencia de su cosmovisión.

El español es poco utilizado y es por esto que presentan dificultades para leer y escribir. El conocimiento de las comunidades indígenas se construye a partir de la imagen y las acciones, de lo comunitario, de los ancianos, del Jaibaná y del contexto, fijando en la mente fenómenos y acciones las cuales replican y aplican, lo cual muestra que ésta comunidad aprende haciendo.

Son experiencias educativas como la que se desarrolló en el marco de esta tesis, las que han llevado a que muchos propongan metodologías alternativas, talleres u otras formas de enseñar y de aprender en variados contextos. No obstante, son muy pocas las experiencias que han logrado ser sistematizadas y socializadas para ser devueltas a la práctica.

En el panorama de un país con carencia de proyectos políticos a largo plazo, que apunten a una transformación de fondo, muchas de estas experiencias educativas se quedan circunscritas a espacios pequeños y de personas camufladas dentro de otras propuestas metodológicas.

Dentro de este panorama, se pensó que era un aporte a la educación intercultural sistematizar esta experiencia, el proceso vivido y generar una propuesta en donde se escuche la voz colectiva como aporte a una educación contextualizada.

Este proceso se convirtió en un ejercicio que nos permitió distinguir y comparar dos mundos diferentes pero que podían encontrar formas compartidas para construir en conjunto, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural.

Esta propuesta tiene su centro en todo lo planeado y en el recorrido que en el caminar recogía sus frutos, es un ir y venir en un cúmulo de conocimientos tanto de estudiantes como de docentes, de aprendizajes y reaprendizajes, del planear, del cambiar y del reestructurar en la marcha, siempre en permanente comunicación e interacción. Lo cual permitió poder estructurar y presentar una propuesta pedagógica en donde se vivieron los escenarios de aprendizaje: un enfoque pedagógico comunicativo.

### **8.1.2. Abordaje filosófico.**

*En Colombia, la escuela enseña la ubicación de los ríos, pero jamás explica la importancia del agua. Somos un baúl repleto de contenidos, pero vacío de contexto. De ahí nuestra dificultad para aplicar el conocimiento en la realidad.*

Rodolfo Llinás



Tomar lo mejor de cada cultura se convierte en algo complejo, pues no se pretende anteponer ni desvalorizar ninguna cultura, es ponerse en el lugar de ese “otro” llámese indígena o mestizo, es tomar de una y de otra y hacer una nueva construcción a partir del diálogo, alejándonos del concepto de universalidad emanado de occidente. Por ende, es proponer otro concepto de universalidad. Ytarte (2002) afirma:

El criterio de universalidad a que nos referimos es otro. Significa que la diversidad sólo puede articularse desde la base de unos principios comunes, libremente aceptados y asumidos, que orientan y organizan la pluralidad de opciones personales y colectivas que comparten territorio. Significa también pensar la educación como ese lugar donde se enseñan, se aprenden, se articulan, esos principios. La universalidad de la educación es precisamente, por su lugar privilegiado, dar cuenta de esa posibilidad, la de dar cabida y posibilitar para todos, la expresión de la individualidad (cultural, identitaria y de otros tipos) y su articulación en la sociedad, en el grupo del que forma parte. (p.351)

Esta propuesta exige la pertinencia de adaptar y conocer el contexto, facilitando en el estudiante el aprendizaje que lo conduzca a comprender cuáles son los requerimientos de sus comunidades, es decir, que reconozca cuáles son las problemáticas de su entorno y pueda brindar soluciones a los mismos sin tener que alejarse de su territorio. Esto a su vez implica el compromiso y la responsabilidad de quien participa en el proceso, reconociendo esa cosmovisión como una filosofía y además requiere buscar puntos de encuentro que permitan avanzar en la

construcción de una educación en la diferencia, una verdadera educación intercultural sobre la base de todos los puntos afines para una construcción de nación.

### **8.1.3. Herramientas conceptuales.**

El enfoque conceptual y teórico que fundamenta la propuesta, se encuentra enmarcado en la educomunicación como la búsqueda sistemática de la autonomía de la palabra, además en la educación intercultural como la respuesta a los procesos educativos en contexto, sobre la base de los siguientes principios pedagógicos: el recurso de la comparación como metodología de contrastar concepciones y vivencias culturales diferentes, la asociación y la ilustración analógica que permita bajar el discurso abstracto.

#### **8.1.3.1. Educomunicación.**

La presente tesis aborda el concepto de educomunicación desde la relación Comunicación – Educación considerada desde un sentido amplio. Es decir, este concepto no es posible valorarlo desde un sentido reduccionista, limitado a la simple introducción de los medios en el proceso educativo.

Los conceptos de educación y comunicación no se pueden desligar, puesto esto es a lo que se llama: educomunicación. Una propuesta nueva en el campo de la educación vista desde Freire (1970) como una relación dialógica entre educador y educando. “El educador ya no es más el que solo educa, sino el que, en cuanto educa, es educando, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa [...] Los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p.78-79).

Así mismo, De Oliveira (2009) defiende la existencia de este nuevo campo de intervención social, ya que la educomunicación se presenta con autonomía. “Tiene filosofía propia, historia y reconocimiento de la sociedad, que no comulga con los mismos principios del campo de la comunicación, de tal forma que crea sistemas educativos abiertos y éticamente comprometidos” (De Oliveira, 2009, p.197).

La educomunicación se presenta como una alternativa a nuevas formas de pensamiento que trascienda la diferencia colonial. En un inicio el mundo está dado como algo que allí está y que no puede ser modificado, aprendemos a respetar la norma solo para no ser castigados, sin embargo nuestra condición de inacabados nos despierta la curiosidad, la cual permite aprender, comprender y comunicar el mundo a través de nuestras prácticas. El ser humano se reconoce, por naturaleza, por ser explorador e indagador de lo que lo rodea para conocerse como parte de aquello que lo acoge y así mismo lo transforma.

La educomunicación concibe al docente como un ser-persona social-intercultural que dispone y propone procesos formativos que desde el hacer, la colaboración, la imaginación y la creación, incita procesos de retroalimentación continua, de escucha y procesos autónomos problematizadores que como actos políticos por antonomasia reconocen y construyen otras formas de saber y de estar con el mundo. También lo concibe como aquel sujeto que construye procesos comunicativos de doble vía, en el que comunicadores- educadores y receptores- estudiantes, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente receptores y emisores. La relación pedagógica es entonces una situación de aprendizajes compartidos entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo, construyen el hecho educativo. Lo anterior con el objetivo de desarrollar pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes. Es en

este ámbito en el que los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de La Universidad Tecnológica de Pereira junto con las autoridades indígenas logran unos acuerdos, en donde la cosmovisión de los Embera Chamí se incluya en cada una de las asignaturas del plan de estudios y se tengan en cuenta los conocimientos propios de la comunidad.

Es ante todo una apuesta epistemológica que irrumpe con los paradigmas establecidos y estandarizados en los cuales ha prevalecido el individualismo, la fragmentariedad, la jerarquía del conocimiento y la colonialidad del saber. La educomunicación le apuesta a la simbiosis, a las exploraciones creativas y colaborativas, al aprender compartiendo y así mismo al reconocimiento del ser humano en todas sus dimensiones (síquicas, sociales, culturales y biológicas), como posibilitador y promotor de nuevas expectativas y experiencias societales.

#### **8.1.4. Generalidades de la experiencia.**

La sistematización de esta experiencia en el municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda tiene sus inicios en el primer (1º) semestre del año 2006. Su propósito inicial es profesionalizar como Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario a un grupo de maestros Indígenas de la básica primaria del Resguardo unificado Embera Chamí, articulada con la estrategia nacional denominada Centros Regionales de Educación Superior (CERES). Es importante mencionar que existen factores que permitieron su puesta en marcha, entre ellos, la Licenciatura en Educación Indígena desarrollada en 1995 por la Universidad Tecnológica de Pereira, al igual que otros proyectos realizados con esta comunidad.

La experiencia vivida tiene como uno de sus principios fundantes la educación pertinente y en contexto. Es por esto que los docentes y estudiantes participantes nos preparamos para recorrer/viajar entre lo propio y lo ajeno, buscando puntos de anclaje que nos permitieran un diálogo permanente y un reto constante por comprender las lógicas escriturales del pensamiento indígena y occidental, sin que ninguno de los actores perdiera su visión de mundo.

El recorrido que se presenta en esta sistematización de la experiencia vivida con un grupo de veintidós (22) indígenas y seis (6) mestizos, permitió la construcción de lo que desde el occidente se llama enfoque teórico – metodológico, que se logra resignificar como una relación “sistémica” entre lo concebido y lo vivido, encontrando en ese caminar lo que llamamos: La Huerta Escolar como punto de anclaje de Aprendizajes Significativos.

La estrategia en mención logra culminar con el macroproyecto “Resignificar la Escuela a través de los Ejes Salud, Economía y Educación”, realizado con el propósito de que la imagen y la oralidad se volvieran escritura.

A través del recorrido de esta sistematización, se propone que quien decida leer este trabajo continúe dándole otras miradas y aportes a lo que finalmente presentaremos como una estrategia de enseñanza y aprendizaje del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo; nombre que nace del proceso y es creado por los protagonistas, a partir de su práctica docente durante estos años.

Estos datos nos llevaron a indagar por el grupo étnico del maestro, su lengua y en qué lengua lee los textos oficiales, encontrando lo que nos muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Escuela, tipo de profesor, lengua del docente y lengua en que están los textos

Escuelas	Características por escuela		
	Profesor	Lengua	Textos
1. GUAPA	Indígena	Embera - Español	Español
2. PUREMBARÁ	Indígena	Embera - Español	Español
3. ALTO GETE	Indígena	Embera - Español	Español
4. BARRANCAS	Indígena	Embera - Español	Español
5. BEKÉ	Indígena	Embera - Español	Español
6. BUENA VISTA	Indígena	Embera	Español
7. INTERNADO INDIGENA	Indígena	Embera	Español
8. CAIMITO	Indígena	Embera	Español
9. LA VIUDA	Indígena	Embera - Español	Español
10. CANCHIVARE ALTO	Indígena	Embera - Español	Español
11. RIO MISTRATÓ	Indígena	Embera - Español	Embera - Español
12. PUREMBARÁ	Indígena	Embera - Español	Español
13. CHATA ALTO	Indígena	Embera - Español	Español
14. CURRUMAI MEDIO	Indígena	Embera - Español	Español
15. EMBORDÓ	Indígena	Embera	Español
16. GEGUADAS	Indígena	Embera - Español	Español
17. INDIA	Indígena	Embera - Español	Español
18. ESCUELA CAMPESINO	Indígena	Embera - Español	Español
19. CICUEPA	Indígena	Embera - Español	Español
20. PUERTO DE ORO	Indígena	Embera - Español	Español
21. VIUDA	Indígena	Embera - Español	Español
22. SOCORRO	Indígena	Embera	Español

**Fuente:** Elaboración propia.

### 8.1.5. Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

La Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con el pregrado en Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario con una duración de doce (12) semestres, éste es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, desde hace veinte (20) años, con el código SNIES 3098.

El Programa de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario fue creado por el acuerdo del Honorable Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira. En un

principio, según el acuerdo N° 024 de Diciembre de 1994 de esta universidad, fue considerado como un “Programa de Formación Universitaria, pregrado, denominado Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, adscrito a la Facultad de Educación”. Así mismo, fue aprobado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), mediante la resolución 3534 28-12-2000. A partir de su aprobación, se iniciaron las labores en el primer (1°) semestre de 1995. En este tiempo el programa contaba con una duración de ocho (8) semestres en jornada sabatina presencial.

El 02 de Abril de 2001, por acuerdo N° 14 del Honorable Consejo Superior, se aprobó un nuevo plan de estudios, con el fin de adecuarse a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, las cuales obligaban a las licenciaturas nocturnas a contar con un plan de estudios con una duración básica de doce (12) semestres y con una estructura de núcleos de profundización que le brindaran coherencia al plan de estudios.

De acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 1 de la Resolución 1036 del Ministerio de Educación Nacional, emitida el 22 de Abril de 2004, el programa se denominó Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, con un título expedido de “Licenciado o licenciada”. A partir de ese momento se establece que su denominación sea Etnoeducador (a) y operador (a) comunitario (a). Mediante el acuerdo N° 08 del 12 de Mayo de 2005, el Consejo Académico de la Universidad Tecnológica de Pereira aprueba la adecuación de créditos académicos del plan de estudios de la Licenciatura, completando así un total de ciento setenta y dos (172) créditos. En los años 2006 y 2009 respectivamente, se realizan ajustes en el plan de estudios para favorecer la flexibilidad y para generar unos puntos de ajuste en el semáforo curricular, lo cual estimula a los estudiantes para asumir en su totalidad cada uno de los núcleos de VI a IX semestre.

La reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, adscrita a la Facultad Ciencias de la Educación, fue aprobada por el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira, según la Resolución N° 11 del 01 de Marzo de 2016, por medio de la cual se modifica la denominación del Programa a “Licenciatura en Etnoeducación” y de igual manera se aprueba la modificación al plan de estudios según la Resolución N° 12 del 01 de Marzo del 2016.

Los argumentos que soportan la actual reforma, responden principalmente a cuatro prioridades del programa. La primera es una cultura del mejoramiento continuo, lo cual es reflejado en los procesos de Autoevaluación vividos por el Programa. La segunda, a las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación realizadas en el año 2011. La tercera, a la normatividad vigente en cuanto se refiere a las Licenciaturas, reglamentada por el Ministerio de Educación. Por último, el nuevo plan de estudios busca responder al contexto local, regional y nacional que el Programa y la Universidad Tecnológica de Pereira ofrece en su aporte a la sociedad. Para lograr este último objetivo, la revisión de la malla curricular y su relación con el contexto local y regional; que constituye el lugar de trabajo de los egresados, precisado en las necesidades de las diversas comunidades educativas, ha sido fundamentado en el diseño de las áreas de formación y de las asignaturas.

Después de solicitar la visita de pares académicos con el propósito de obtener la acreditación de alta calidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), mediante la comunicación escrita con fecha del 25 de Marzo del 2011, formuló recomendaciones dirigidas a la Universidad Tecnológica de Pereira y al mismo programa. Esto con el fin de que alcanzara niveles mayores y nuevamente pueda ser presentado al proceso de acreditación.



Entre otras recomendaciones, el CNA sugirió revisar el perfil del Etnoeducador considerado en el Proyecto Educativo del Programa, puesto que no se diferenciaba respecto al de otros profesionales tales como el trabajador social, licenciado en ciencias sociales, historiador, sociólogo o antropólogo.

Así mismo, el CNA propuso evaluar la pertinencia de la duración del programa, el cual tiene un tiempo de duración de doce (12) semestres académicos. Como también sugirió revisar los procesos académicos que inciden en la baja tasa de graduación, con la perspectiva de trazar los correctivos necesarios.

De la misma manera, el CNA recomendó continuar con los procesos de análisis y evaluación del Proyecto Educativo del Programa, en lo concerniente con el ajuste a la normatividad relacionada con la naturaleza del mismo. Es decir, la Ley 115 de 1994 en el capítulo sobre educación para grupos étnicos, reglamentada por el Decreto 0804 de 1995, en lo concerniente con la atención educativa para tales grupos y la Resolución 6966 de 2011, sobre las características de calidad de la formación profesional en educación.

Con el propósito de volver a atender las recomendaciones del CNA, se propició la revisión de estos componentes académicos del programa. Se examinó el plan de estudios, el tiempo de duración del programa y el Proyecto Educativo. Como resultado se obtuvo una nueva propuesta, la cual reduce el tiempo de duración del programa de seis (6) a cinco (5) años y se formuló un nuevo Proyecto Educativo del Programa, realizando ajustes en el perfil del Licenciado en Etnoeducación. Así mismo, se modificó la denominación del programa, cambiando de “Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario” a “Licenciatura en Etnoeducación”.

Además fueron revisadas las áreas que conforman el plan de estudios, con el fin de consolidar la formación del estudiante hacia su perfil como Licenciado en Etnoeducación. En consecuencia, se consolidaron las siguientes áreas:

- ✓ Área de Fundamentación básica en Diversidad.
- ✓ Área de Fundamentación Etnoeducativa.
- ✓ Área de Investigación Etnoeducativa.
- ✓ Área de Profundización Etnoeducativa.
- ✓ Área de Práctica y Trabajo de Grado.

Las asignaturas que contienen estas cinco áreas, fueron reducidas de cuarenta y dos (42) a treinta y cinco (35). También se realizaron ajustes al número de créditos, logrando reducirlos de ciento setenta y dos (172) a ciento cuarenta (140) créditos. En relación con la normatividad actual emanada del Ministerio de Educación, la cual reglamenta los Programas de Licenciaturas en el país, se atendió los contenidos del Decreto 2450 de Diciembre de 2015 y la Resolución 02041 del 3 de Febrero de 2016.

El trabajo de investigación de la tesis doctoral se enmarca en el desarrollo de esta experiencia pedagógica y sociopedagógica a partir de las construcciones y significados emanados de los procesos colaborativos entre el conjunto y las partes de los actores participantes en dicha experiencia. En un inicio, este proceso se sitúa dentro de un programa de intervención del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con su propuesta de CERES a fin de desarrollar los programas universitarios que permitieran la cualificación para la ocupación y el desarrollo laboral que fuera más afín a las necesidades y características de las poblaciones vinculadas en las

regiones participantes. En el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira, se propone desarrollar el programa de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario con la población del Municipio Embera Chamí de Mistrató. Para ello se hace un proceso de consulta y toma de decisiones sobre la pertinencia, relevancia y viabilidad con la comunidad Embera Chamí. El carácter epistemológico de la pedagogía como disciplina en las ciencias de la educación, obliga al desarrollo de los niveles prácticos en el ejercicio de la educación como objeto de estudio de la pedagogía, y orientada por la misma, que constituye una función social de protagonista para los cambios socioculturales. Es por la propia naturaleza práctica de la educación, por tanto, que desde la praxis se pueden constituir los procesos investigativos que forman parte a su vez de la alimentación constante, cíclica y reflexiva que la investigación realiza a la acción y viceversa (Bedoya y Gómez, 1997); en una tensión teórico-práctica donde emergen diversas posibles problemáticas o fenómenos de estudio.

El propio proceso de gestión académica y curricular de la experiencia, por tanto, supuso una nueva forma, acorde a la “educación actuada”, política, ética y transformadora (Freire, 1970), desde contextos pluriétnicos y multiculturales, de reconocimiento de las identidades, expresiones, voluntades y derechos de la población indígena Embera Chamí participante (Consejo regional indígena de Risaralda, 2012) y los otros actores. En este ejercicio educativo en sí mismo, como proceso y como fin, se hizo necesaria una mediación y una negociación permanente con el cabildo del resguardo (26 gobernadores y el cabildante mayor) con el fin de hacer las adaptaciones curriculares, didácticas y pedagógicas acordes a la educación indígena, los saberes propios y las cosmovisiones étnicas ancestrales.

Es desde ahí, que las interacciones educomunicativas y relacionales (De Oliveira, 2009) van configurando un proceso que camina desde la educación propia con la etnoeducación hacia una educación intercultural que nunca abandona lo individual o propio para llegar a lo común y lo plural en el diálogo necesario de las Universidades desde la educación popular, escolar y social con los contextos, poblaciones y territorios (Caride, 2016)

#### **8.1.6. Factores que contribuyen al desarrollo de la propuesta.**

A continuación, se mencionan los factores que a partir de la sistematización se identificaron como determinantes para el desarrollo de la propuesta:

- ✓ La normatividad colombiana hace énfasis en la etnoeducación como un elemento necesario para la conservación de la cultura y las costumbres de las comunidades indígenas. Esto favoreció la formación y relación intercultural con las comunidades Embera Chamí de Mistrató.
- ✓ Es necesario el desarrollo de currículos, textos académicos y ayudas educativas para los grupos étnicos en el país, entre ellos, las comunidades indígenas. Lo cual se logró través de las actividades desarrolladas por el proyecto.
- ✓ Es fundamental la formación de etnoeducadores, los cuales de manera preferible, deben pertenecer a los grupos étnicos y hablar la lengua materna, en este caso deben ser de las comunidades Embera Chamí.
- ✓ La articulación con los Centros Regionales de Educación superior (CERES) como estrategia del Ministerio de Educación Nacional. Lo cual permitió ampliar la cobertura del programa de etnoeducación.

- ✓ La voluntad, participación y articulación con los líderes de las comunidades indígenas de la región, los cuales participaron activamente de la propuesta.
- ✓ El programa de formación en etnoeducación tiene una estrecha relación con la normatividad nacional, además es necesario identificar que los logros alcanzados con el proyecto, son coherentes con los postulados y principios que hacen énfasis en la conservación de la cultura.

#### **8.1.7. El programa de etnoeducación y la normatividad nacional.**

Existe una coherencia significativa entre el Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y la normatividad, las políticas y estrategias nacionales para lograr la etnoeducación. Lo anterior, desde la mirada de la necesidad de conservar la cultura y las costumbres de las comunidades étnicas. Además, el currículo y la metodología planteada se centra en el desarrollo de conocimientos individuales y colectivos con el abordaje de ejes temáticos tales como: la etnoeducación en Colombia, las comunidades étnicas en territorios interculturales, los derechos humanos y derechos de los pueblos y la práctica pedagógica etnoeducativa.

Ahora bien, el proyecto de formación de etnoeducadores pertenecientes a la comunidad indígena Embera Chamí, a través de la estrategia del Ministerio de Educación Nacional denominada CERES se convierte en un proyecto con amplios aprendizajes. Esta propuesta, no centra solo sus esfuerzos en el desarrollo de la conservación de la cultura, sino también en el desarrollo curricular y didáctico, a través del uso de elementos propios de la cultura de las comunidades indígenas. Lo anterior, es coherente a lo planteado por la normatividad desarrollada

a través de los años en el país. Reconociendo que incluye el respeto por la diversidad, las costumbres y el uso de elementos propios de las comunidades para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología planteada en diferentes momentos de la formación, se fundamentó en una relación intercultural. Lo anterior permitió un aprendizaje mutuo tanto por los educadores como por los participantes de la formación. Esta metodología es coherente al objetivo de desarrollar procesos formativos mediados por las necesidades locales, las cuales surgen de los diálogos permanentes e intercambios de saberes.

#### **8.1.8. Contexto de la intervención.**

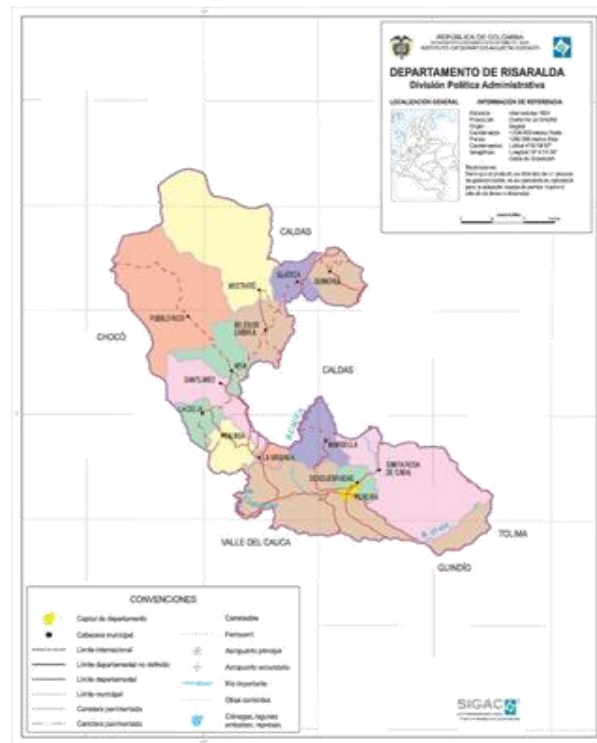
##### ***8.1.8.1. Departamento de Risaralda.***

El departamento de Risaralda está ubicado en la región andina de Colombia. Compone junto a Caldas y Quindío, el denominado Eje Cafetero. Cuenta con una extensión aproximada de 3.592 Km, limita con los departamentos de Antioquia, Tolima, Valle del Cauca, Chocó, Caldas y Quindío (Ilustración 1) (Gobernación de Risaralda, 2016).

Su ubicación es estratégica, pues es punto de tránsito para llegar a otros municipios de la región. El departamento tiene gran afluencia de personas de otras regiones del país, que lo ven como una oportunidad para el comercio y para establecer propuestas de desarrollo.

Además, cuenta con 14 municipios: Pereira, Balboa, Belén de Umbría, Dosquebradas, Guática, La Celia, La Virginia, Marsella, Mistrató, Pueblo Rico, Quinchía, Santa Rosa y Santuario.

El departamento de Risaralda, centra su actividad económica en la agricultura, la ganadería, la industria y el comercio, teniendo en su capital (Pereira) el centro de su comercio.



*Ilustración 1. Mapa de Risaralda*

**Fuente:** Instituto geográfico Agustín Codazzi.

Para el proyecto, es importante tener en cuenta algunas características del departamento, razón por la cual es esencial recurrir a la información suministrada por el DANE (2005).

Según el censo DANE (2005), la población total del es de 859.666 habitantes, de los cuales 665.104 están ubicados en las cabeceras municipales, 194.562 en el sector rural, de éstos el 51.3% de las personas son mujeres y el 48.7% son hombres. Como el censo fue realizado en el año 2005, es necesario revisar la proyección de la población para el año 2010, la cual será de

925.105 habitantes. Así mismo, para el año 2020 se espera contar con 978.173 habitantes, de los cuales 476.144 serán de sexo masculino y 502.029 serán mujeres.

De acuerdo a la edad, la mayor población existente son personas entre 10 a 14 años y de 5 a 9 años de edad. El 5.1% de las personas de Risaralda se reconocen como negros, mulatos, afrocolombianos o afrodescendientes.

En cuanto al nivel educativo, el 63.9% de las personas entre 3 y 14 años de edad que viven en la cabecera, asisten a establecimientos educativos formales, el 40,3% de los habitantes han culminado sus estudios de básica primaria, el 32.8% la secundaria y el 9.8% cuenta con un nivel de formación de pregrado y postgrado. Por otro lado, tan solo el 9.1% que vive en el departamento no cuenta con algún nivel educativo.

#### ***8.1.8.2. Comunidades Indígenas Embera Chamí.***

Durante este recorrido se tendrá en cuenta el territorio, las costumbres, el dialecto y la educación. Este análisis se hace a la luz de los hechos históricos que han trascendido en el desarrollo de estos pueblos (Bedoya y Tobón, 2008; Bedoya, Granada y Zuluaga, 2010).

Anteriormente, en los tiempos prehispánicos los Embera se conocieron como indígenas “choco” o “chocoes” compartiendo la lengua nativa, la cosmovisión jaibaná, la movilidad territorial, el gobierno no centralizado, la cultura selvática y la estructura social. Previo a la colonización de los territorios, las dinámicas al interior de estos grupos se centraban en una relación muy fuerte con la tierra, donde era esencial para la existencia de la comunidad, ya que los recursos naturales que se obtenían era la esencia para la supervivencia. Es importante



mentonar que la tierra tenía un carácter colectivo, la cual pertenece a la comunidad, y por ende, todos debían trabajar.

Las comunidades indígenas han tenido una serie de transformaciones traumáticas mediante el genocidio y el etnocidio, elementos característicos de la conquista y la colonia española, todo mediante la imposición de un modelo hispanizante de un solo Rey, una única religión y una sola lengua. Durante el proceso de conquista, la relación de los pueblos Embera Chamí con la tierra se empezó a desintegrar, ya que fueron obligados al abandono. Lo anterior hizo necesario habitar otros territorios, especialmente las selvas húmedas, con suelo, clima y productividad diferente. Esto llevo a reducir la disponibilidad de recursos, lo que incluyó también la noción de propiedad no colectiva y así una nueva estructura de grupo. Asentados en sus nuevos territorios, es donde surge la propiedad familiar sobre la terrenos para la producción agrícola, manteniendo la propiedad colectiva para los sectores de caza, pesca y recolección de frutos.

Lo anterior lo siguen viviendo los pueblos indígenas Embera Chamí durante finales siglo XIX y siglo XX. Fue solo mediante la Carta Política de 1991 donde el Estado Social y Democrático de Derecho, reconoció los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Colombia. Lo cual dio fortalezas a la diversidad ética y cultural de la Nación Colombiana, además logró la conservación de las lenguas indígenas en las propias comunidades.

La comunidad Embera Chamí es uno de los tantos pueblos indígenas de Colombia, hay que tener en cuenta que además existen Embera Katio y Siapidara, los cuales han tenido un desarrollo histórico similar pero con algunos cambios en el lenguaje. De igual forma, existen las denominaciones de Dobida, Óibida y Eyabiba. Estos surgen según la ubicación, Dobida obedece

a aquellos grupos ubicados cerca del río, los Óibida los que se ubican en la selva y los Eyádiba los que se ubican en las montañas.

Los anteriores grupos tienen una historia de lucha contra la colonización, producto de esto han sido obligados a buscar otros territorios. Se han centrado especialmente en las cuencas de los ríos, habitando tambos rectangulares fabricados especialmente en guadua. Actualmente mediante los planes de vivienda lideradas por entidades gubernamentales y religiosas, han propiciado la nucleación de los asentamientos. Hoy en día es muy común que estén conformados por varias viviendas, una casa comunal y una escuela.

Las comunidades Emberas se encuentran ubicadas en el departamento de Risaralda, específicamente en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató, en el departamento del Valle del Cauca y en el municipio de Andes en Antioquia. De igual forma existen asentamientos en los departamentos de Quindío, Caldas (municipios de Riosucio, Supía y Belalcazar) y Caquetá. Según el censo DANE (2005), en Colombia existen 29.094 personas autoreconocidas como pertenecientes a los pueblos Embera Chamí, el 50,2% son hombres (14.609 personas) y el 49,8% son mujeres (14.485 personas). Los pueblos Embera Chamí se encuentran ubicados en su mayoría en el departamento de Risaralda, donde habitan 55,1% de la población (16.023 personas). Además, se encuentran ubicados en el departamento de Caldas (24,8%) y Antioquia (7,3%). Estos tres departamentos albergan el 87,1% del total Embera Chamí del país. Es importante mencionar que los Embera Chamí, representan el 2,1% de la población indígena de todo el territorio nacional. En Mistrató existen 8075 Indígenas.

### **8.1.8.3. Personas involucradas.**

Como se mencionó anteriormente, el proyecto desarrollado con la participación de la Universidad Tecnológica de Pereira y la estrategia de CERES del Ministerio de Educación Nacional, benefició a veintidós (22) estudiantes indígenas y seis (6) mestizos. En el siguiente video podrá conocer a las personas principales de esta propuesta

(<https://www.youtube.com/watch?v=yq6YxICG4Mw&feature=youtu.be>), los cuales también se mencionan en la Tabla 3.

De los docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira que participamos en el proceso, cabe resaltar a los que conformamos la mesa de trabajo encargada de programar cada una de las asignaturas y actividades a realizar. Esta mesa tenía reuniones periódicas, una antes de iniciar cada semestre para programar desde los aprendizajes del semestre anterior las estrategias y la forma de articular las asignaturas a las necesidades latentes de los estudiantes de la Licenciatura, y otra cada mes con el fin de realizar la retroalimentación al proceso. En la Tabla 4 se puede evidenciar la labor de cada uno de los participantes de la mesa de trabajo, no significando esto que no estuviéramos en condiciones de asumir cualquier rol de los designados.

Otros docentes también hicieron parte de la experiencia, los cuales no hacían parte de la mesa pero asistían a reuniones de programación, articulación y adecuación de sus asignaturas con la malla curricular (Figura 3) y con la herramienta (huerta escolar), con el fin de ser incluida dentro del desarrollo temático de la asignatura a orientar.

Tabla 3. Distribución de las escuelas por estudiantes

Zona	Composicion de las zonas	
	Escuela	Estudiante
Rio Bajo	Río Mistrató	Samuel Restrepo Nariquiaza
		Carlos Elmar Nengarabe Wazorna
		Luis Arnoldo Siagama Arce
	El Socorro	Luis Irlan Siagama Caizales
		Fernando Arce Palacio
		José Diel Restrepo Arce
		Genaro Tascón Rioverde
Rio Alto	Alto Canchivare	Edilson Arce Tascon
	Humaca Medio Alto	Carlos Caceli Arce Chicama
		Luis Albeiro Guatiquí Niaza
		Hermenegildo Carrasco
	Bajo Humacas	Carlos Armando Caizales González
Purembará	Colegio Internado Indígena Purembará	Jhon Freddy Arce Siagama
		José Nelson Siagama Siagama
		Luis Albeiro Nengarabe Palacio
	Curumay Medio	Jose Evelio Gonzalez Gonzalez
		Jesus Angel Nariquiaza Nayaza
		Luis Alfredo Montoya Chicamá
		Alcides Siagama Siagama
Arcacay	Guapa	Oliverio Palacio Enevia
	Aribato Baja	Franciner Dosabia Wazorna
	El Silencio Bajo	Rubian Niaza Tamanisa
		Jair Edilberto Nengarabe Wazorna
Mistrató Nacaderos	Nacaderos	Shiara Jimena Cañón Salazar
		Helena Patricia Peña
Belén de Umbría	Andrés Escobar	Luz Estella Munera
		Adriana Patricia Velásquez Hinestroza
		Norbey de Jesús Acevedo Sánchez
Mistrató	Playa Bonita	Nacianceno Gómez Rondón


Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 4. Mesa de trabajo*

<b>Nombre</b>	<b>Cargo</b>
Olga Lucía Bedoya	Coordinadora Académica
Martha Lucia Izquierdo Barrera	Coordinadora Administrativa
Claudia Viviana Hurtado L.	Coordinadora del Macroproyecto
Rosa Elena Torres Tobón	Coordinadora de procesos
Nicolás Javier Montoya Gómez	Implementación Huerta Escolar

**Fuente:** Elaboración propia.

Figura 3. Malla curricular

	CICLO DE FUNDAMENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES					AREA DE NUCLEOS PROBLEMATICOS				AREA DE PRACTICA		
						FAMILIA	CULTURA URBANA Y RURAL	CONFLICTO-VIOLENCIA	SOCIEDAD CIVIL			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
	ED1A4 Teorías de la Sociedad	ED2B4 Teorías Poblacionales	ED3C4 Teorías del Desarrollo Social Comunitario	ED4B4 Constitución y Democracia	ED5A4 Ideas Políticas, Filosóficas, Modernas y Contemporáneas  ED5B4 Liderazgo y Organizaciones Comunitarias  ED5C4 Teorías de la Economía Solidaria y Microempresa	ED6D4 Familia, Género, Comunidad y Escuela Simultáneas con ED6B4 Y ED6A4	ED7B4 Lenguajes de la Ciudad Simultáneas con ED7A4 - ED7C4	ED8A4 Escenarios, Actores y Tipologías de Violencia y Conflictos Simultáneas con ED8C4 - ED8D4  ED8B4 Derecho Internacional Humanitario	ED9A4 Teorías sobre la Sociedad Civil ED8C4	ED0C2 Descentralización y Legislación	ED0A6 Elaboración de Proyectos Comunitarios Simultáneas con ED0D6 – ED0B2	ED0A6 Práctica Pedagógica Etnocomunitaria (Taller Educativo) ED0D6  ED0B6 Gestión y Desarrollo de Proyecto de Grado ED0A6
	ED1B4 Teorías y Métodos de la Cultura	ED2A4 Procesos Históricos de Formación de la Nación Colombiana	ED3A4 Modernización y Globalización en Colombia	ED4A4 Sociedad y Cultura Regional en Colombia		ED6A4 Estudios de la Familia en Colombia: En comunidades indígenas, Afrocolombianas, Urbanas y Rurales 76 créditos Académicos	ED7A4 Comunidades Indígenas, Afrocolombianas y Urbanas ED6B4		ED9B4 Ética, Valores, Convivencia y Formación Ciudadana Simultáneas con ED9A4 - ED9C4			
AREA PEDAGOGICA ETNOEDUCATIVA	ED1D4 Teorías de Desarrollo Cognitivo	ED2D4 Psicología Social	ED3D4 Pensamiento Pedagógico Clásico y Contemporáneo	ED4D4 Historia y Política de la Educación en Colombia	ED5D4 Teorías de Aprendizaje y Modelos Pedagógicos	ED6C4 Didáctica Especial y Etnocomunitaria	ED7D4 Currículo y Evaluación Educativa	ED8D4 Pedagogía de la Prevención y Solución de Conflictos Simultáneas con ED8A4 - ED8C4	ED9C4 Pedagogía de la Formación Ciudadana Simultáneas con ED9A4 - ED9B4  ED9D4 Educación y Medio Ambiente	ED0B2 Metodología de Trabajo en Comunidad Simultáneas con ED0D6 – ED0A4  ED0D6 Taller Educativo de Práctica Etnocomunitaria 140 créditos Académicos		

Fuente: Elaborada por el profesor Maicol Mauricio Ruiz (2010).

### **8.1.9. Diseño metodológico de formación.**

El proyecto contó con un diseño metodológico para la formación, el cual surge desde elementos pedagógicos e intenciones de formación. Es importante analizar que los primeros encuentros facilitaron la evaluación de la metodología de formación, además identificar otros elementos necesarios para analizar desde la sistematización.

#### **8.1.9.1. Primera fase.**

El proyecto tuvo varios estadios importantes. A continuación se realizará el análisis de la primera estrategia planteada por el proyecto. La cual se centraba en contribuir a la prevención de la migración de la población desde las zonas rurales hacia los cascos urbanos. Esta propuesta fue planteada al inicio de la intervención sin tener un primer acercamiento con los estudiantes. Posteriormente, se generó un giro debido a la participación activa de las comunidades indígenas y los docentes líderes del proceso, quienes a partir de cualificar su mirada y de un proceso dialógico lograron una interacción pensada a través de los procesos de interculturalidad.

Los resultados esperados dentro de esta primera fase se fundamentan en:

- ✓ **Resultado 1:** Transformar las estrategias educativas que implementan los docentes indígenas en el municipio de Mistrató.
- ✓ **Resultado 2:** Formular y desarrollar proyectos educativos reales y necesarios en la vida veredal (Economía – nutrición – salud), a partir de las asignaturas propuestas en el programa.
- ✓ **Resultado 3:** Las escuelas son el eje y el espacio para realizar las actividades culturales, sociales, productivas y económicas que contribuyan al desarrollo de la comunidad y a su

arraigo y amor por el territorio, como centro productor de relaciones sociales veredales y regionales.

**Actividades propuestas:**

- ✓ Inventario de prácticas tradicionales de educación aplicadas en sus territorios.
- ✓ Comparación de las prácticas tradicionales con modelos alternativos pedagógicos.
- ✓ Diseño de un modelo pedagógico a desarrollar por cada escuela aplicando los estándares en Educación Básica primaria a través de la Estrategia Pedagógica “Granja Escuela”.
- ✓ Aplicación del modelo pedagógico a través de la investigación en el Aula (trabajos de grado).
- ✓ Elaboración de diagnósticos situacionales por microrregiones en la organización comunitaria, en lo agroalimentario, en lo económico, en salud – nutrición y en educación.
- ✓ Elaboración de planes de soberanía alimentaria aplicados desde cada escuela en cada microrregión.
- ✓ Establecimiento de un banco de semillas nativas.
- ✓ Implementación de una escuela sabatina para la comunidad educativa con énfasis en los componentes de Economía – Nutrición – Salud (práctica etnopedagógica comunitaria).
- ✓ Sistematización del proceso (trabajo de grado). Se anexa un trabajo de grado.
- ✓ Implantación de una ludoteca, con el fin de recuperar el arte ancestral, juegos y danzas tradicionales, cuentería tradicional, juegos autóctonos y libros en lengua nativa (práctica etnopedagógica comunitaria).
- ✓ Establecimiento de un sistema de intercambio de saberes y productos (Minga - cooperativa). Creación de un fondo rotatorio.



- ✓ Implementación de Comités de Seguimiento Participativo (práctica etnopedagógica comunitaria).
- ✓ Creación de un dispensario comunal que propicie el diálogo de saberes entre medicina ancestral Embera y medicina alopática, promoción de hábitos y entornos saludables, además el mejoramiento de la calidad del servicio de los restaurantes escolares.

A pesar de que lo planteado estuvo pensado para la comunidad indígena, los estudiantes mestizos en todo momento se articularon a los procesos y los pusieron en práctica en sus comunidades.

Desde este momento se inició a construir el camino y la propuesta, a partir de algunas preguntas orientadoras: ¿Qué contenido queremos fijar en la memoria de los estudiantes?, ¿Cómo lo vamos a lograr? Reconociendo que las bases pedagógicas se centran en el recurso de la comparación como metodología de contrastar concepciones y vivencias culturales diferentes, además en el recurso de la asociación y la ilustración analógica que permita bajar el discurso abstracto.

Esta propuesta metodológica permitió que el currículo se centrara en la interrelación de módulos propuestos por el programa y las competencias para la vida. La finalidad es hacer uso de los principios pedagógicos para entretelar las temáticas de los módulos con el saber de la comunidad Embera. A partir de esto, se da respuesta al contenido que se quiere fijar.

El anterior propósito, se logra a través de lecturas contextualizadas con el mundo experiencial. Esto hace un llamado a un reconocimiento al contexto y a las formas en que los docentes desarrollan las competencias en los estudiantes, a través de los ciclos propuestos del

Ministerio de Educación Nacional. Dentro de las competencias se incluyen las destrezas de lectura y escritura e incluso hasta la integración de saberes. A partir de esto, se da respuesta a cómo lograr la estrategia metodológica.

El escenario de aprendizaje se logró a partir del desarrollo de preguntas orientadoras, todo lo anterior, centrado en el intercambio de relatos entre estudiantes Emberas, estudiantes mestizos y docentes, con la elaboración del plan de vida de la comunidad. Esto lleva implícito estrategias a partir de preguntas problematizadoras, aplicación de teorías y desarrollo de temáticas. Por otro lado, es importante mencionar que los encuentros con los estudiantes se acordaron cada quince (15) días, los días viernes y sábados, con una intensidad horaria de dieciséis (16) horas por encuentro.

Como un primer inicio se construye el plan de vida de los estudiantes indígenas, con el propósito de enfocar el trabajo de las asignaturas y visionar su trabajo de grado.



*Ilustración 2. Foto plan de vida Estudiantes Embera Chamí*

**Fuente:** Foto tomada por la profesora Martha Lucía Izquierdo.

El plan de vida fue elaborado por los estudiantes de la comunidad Embera con la colaboración de los estudiantes mestizos, quienes junto con nosotros los docentes logramos entender la importancia de que todos los involucrados en el proceso nos apropiáramos de generar una relación de respeto y reconocimiento desde sus propias cosmovisiones, sus saberes propios y su plan de vida. Incluso a generar un mayor reconocimiento o participación en la gestión y ejecución de políticas públicas concertadas en diversos ámbitos de su vida social o comunitaria.

En apariencia, el esquema de la relación enseñanza – aprendizaje es bastante simple pero exige una gran disposición para interactuar entre educandos y educadores en aspectos como:

- ✓ Desde el reconocimiento - mediante la investigación - de la oralidad, de la historia propia, de los mitos que aún perviven entre mayores y jóvenes.
- ✓ Desde planes de vida que fortalezcan la identidad propia, mitiguen la migración campo-ciudad (resguardo-ciudad), generen planes de vida centrados en temas de seguridad alimentaria, en procesos educativos y culturales que les permitan a los jóvenes, en plena época de globalización, poder reconocerse y reconocer otros modos de vida e identidad individual o grupal.
- ✓ Desde estrategias Educomunicativas entre estudiantes/docente/estudiante.
- ✓ Desde el comprender como vivir y entender la interculturalidad.

No se debe olvidar que de todos modos se trata de un ejercicio de formar educadores, lo que conlleva un grado de complejidad en la capacidad de desarrollar miradas de primer grado (áreas de conocimientos, problemáticas políticas y sociales contemporáneas, historia propia,

etc.), segundo grado (ámbito de las relaciones de educación y comunicación con otros jóvenes y futuros estudiantes) y tercer grado (su propio nivel de reflexividad y comprensión).

De este modo buscamos desde la apuesta de educación intercultural, crear un espacio dinámico, lúdico, reflexivo y constructivo que permita articular una reflexión particular desde lo local sobre lo global y sobre nociones como sociedad, identidad, cultura, democracia y derechos humanos.

A partir de estos parámetros logramos establecer una estrategia metodológica flexible, permitiendo una construcción en colectivo entre docente/estudiante/entorno, intercambiando procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Este diseño a partir de preguntas orientadoras y los recursos pedagógicos, ya mencionados, nos introdujeron en lo que llamamos Escenario de Aprendizaje sustentado en un eje comunicacional de intercambio de relatos entre maestros indígenas/estudiantes indígenas/maestros y estudiantes mestizos, de los que emergía un nuevo relato. Los relatos emergentes, se producían teniendo en cuenta el Plan de Vida y los cambios culturales al interior del resguardo. Ésta construcción metodológica se sintetizó en la Figura 4.

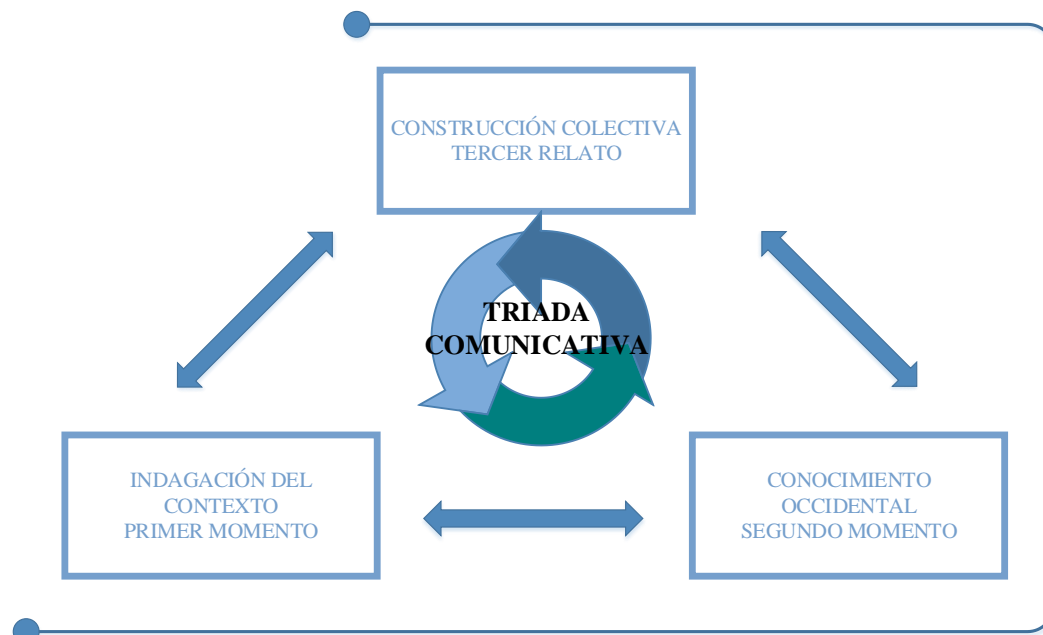


Figura 4. Escenarios de aprendizaje

**Fuente:** Elaboración de la profesora Rosa Elena Torres (Coordinadora de procesos de la mesa de trabajo).

La reflexión para lograr con éxito una articulación y una discusión desde procesos interculturales y educomunicativos, incluyó para todos los actores abrir la mente y los sentidos a:

- ✓ La escucha activa.
- ✓ La sencillez en la formulación de los mensajes.
- ✓ La estructura clara en los aspectos verbales.
- ✓ La precisión y brevedad en éstos.
- ✓ La coherencia entre expresiones verbales y no verbales.

El escenario de aprendizaje aquí expuesto, nos permitió además estimular destrezas de lectura y escritura, y oral-auditivas, relacionadas siempre con los temas a tratar, entretejiendo a su vez ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

El proponer la resolución de un problema concreto nos sitúa en el horizonte de las condiciones de un aprendizaje significativo. En tanto se motiva la actitud significativa de aprendizaje por parte de los estudiantes, relacionado con la estructura cognitiva del que aprende de manera no “arbitraria” y “sustantiva”, permitiendo la interacción con el nuevo conocimiento a manera de “ideas de anclaje”. Además en el horizonte del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, quien distingue tres tipos de éste: el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones. En consecuencia, es pertinente con la metodología propuesta que recordemos interrelacionar un primer relato, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, un segundo relato que encuentra asimilación de un concepto con la práctica vivida y un relato emergente en el que se combinan conocimientos previos y asimilación del nuevo relato para hacer un relato emergente significativo.

Como se logra evidenciar en los párrafos anteriores esas relaciones triádicas, tanto en lo metodológico como en la perspectiva teórica, nos brindaron la posibilidad de entretejer la propuesta para llevar a la práctica una estrategia de enseñanza/aprendizaje, del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, para darle significado a la relación lo concebido/lo vivido, como posibilitadora de cualificar la mirada.

En la descripción de los encuentros realizados, se expresa cómo el primer encuentro puso a prueba el diseño metodológico en un permanente ejercicio de escuchar-leer y hablar-escribir.

De igual forma, a través de los encuentros se identificaron elementos que favorecían el aprendizaje, entre ellos: motivación, personalidad, cultura, estructura social y cambio social.

Un segundo encuentro permitió evidenciar la experiencia de correlación permanente entre la teoría y las vivencias. Esto conlleva a comprender mejor las dinámicas para la aplicación del conocimiento en los escenarios educativos.

En el tercer encuentro, se evidencia la necesidad de desarrollar estrategias de comunicación eficaz, lo cual incluye el diseño de estrategias de comunicación de saberes, a través de diferentes medios.



*Ilustración 3. Encuentros académicos*

**Fuente:** Foto tomada por la profesora Martha Lucía Izquierdo.

Emprender la construcción de un nuevo camino, nos implicaba identificar las vías desde las cuales ejercitábamos nuestro quehacer pedagógico, indagándonos sobre que enseñábamos y cómo lo enseñábamos, tanto en nuestro rol de docentes como en las prácticas de trabajo con la comunidad.

Es necesario resaltar que como producto de la sistematización, se identifica que las metodologías aplicadas por los diferentes docentes permitió un aprendizaje mutuo. Por un lado, los estudiantes Embera comprendían metodologías de enseñanza y comunicación innovadoras para aplicar en el aula de clase, pero además se logró un aprendizaje por parte de los docentes, quienes llevaban los contenidos temáticos por parte de la Universidad Tecnológica de Pereira, logrando aprendizajes didácticos y pedagógicos. Lo anterior mediado por la necesidad de adecuar el desarrollo de contenidos al lenguaje, a las prácticas culturales, a la lectura y escritura y a la necesidad de comprensión más allá de la transcripción.

De igual forma, es relevante la importancia de la participación activa de los estudiantes Embera y su relación constante con los docentes del programa, lo cual permitió que los contenidos temáticos se desarrollaran de manera aplicada al contexto y con elementos propios de la región.



*Ilustración 4. Clase de Constitución Política*

**Fuente:** Foto tomada por el estudiante Luis Irlán Siágama.

Es importante describir que los docentes aplicaron metodologías de enseñanza innovadoras, las cuales surgen de las necesidades explícitas de cada asignatura y mediadas por el contexto y la coherencia entre lo brindado con la cultura y las costumbres de la comunidad.

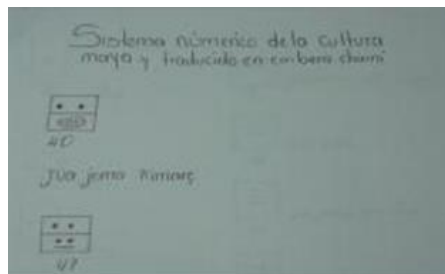
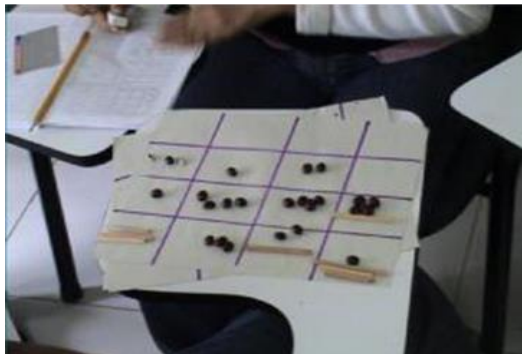


Desde la comprensión de la matemática, ¿Por qué matemáticas si no está como asignatura de la malla curricular? Dentro de las reuniones de programación de la mesa de trabajo se evidenció la necesidad de que en la asignatura Didácticas Etnocomunitarias, se trabajara la didáctica de las matemáticas, ciencias sociales, naturales, y ética y valores. En el caso de la didáctica de las matemáticas, el docente utilizó diferentes estrategias, mediante las cuales integró elementos propios de la cultura Embera Chamí y contenidos teóricos que se deben brindar desde las matemáticas. Dentro de las didácticas empleadas se evidenciaba:

- ✓ Socialización de teorías sobre pensamiento geométrico, a través de artesanías propias de los estudiantes.
- ✓ Uso de la huerta escolar como estrategia para el pensamiento métrico.

Dentro de las actividades relevantes identificadas en el proceso de sistematización se encuentran:

- ✓ Uso de semillas para talleres sobre números y operaciones numéricas.
- ✓ Operaciones numéricas utilizando numeración Embera y maya.
- ✓ Taller de expresiones artísticas Embera y pensamiento geométrico.
- ✓ Taller sobre pensamiento métrico a través de la metodología de huerta escolar.



*Ilustración 5. Ejercicio de matemáticas con semillas propias*

**Fuente:** Fotos tomadas por el profesor Omar de Jesús Montoya.



*Ilustración 6. Ejercicios de geometría en la huerta*

**Fuente:** Foto tomada por el profesor Omar de Jesús Montoya.

El profesor utiliza la herramienta pedagógica huerta escolar para enseñar a los estudiantes cómo pueden hacer uso de ella en sus escuelas para enseñar geometría. Esta estrategia hace mención de algunos elementos determinantes para la metodología de enseñanza:

- ✓ Análisis de las metodologías y proceso de formación desarrollado hasta la fecha.
- ✓ Socialización de experiencias.
- ✓ Recuperación de semillas ancestrales.
- ✓ Desarrollo de la huerta escolar.
- ✓ Capacitación sobre el manejo de la huerta escolar.
- ✓ Capacitación a padres de familia y estudiantes frente a la preparación de alimentos.
- ✓ Capacitación sobre higiene personal.

Lo anterior ratificó la utilización de la huerta escolar como herramienta pedagógica pertinente al contexto, para el desarrollo de diversos elementos propios de la cultura como las semillas, la nutrición y las formas de plantación.

Es importante resaltar que la metodología aplicada se centraba bajo dos componentes:

- ✓ El aprendizaje por parte del estudiante – profesor el cual se estaba formando en etnoeducación.
- ✓ Las metodologías que luego los docentes indígenas y mestizos aplicarían para la enseñanza de los niños Emberas en las escuelas. Para lo cual era necesario el desarrollo del proyecto didáctico y metodológico para la resignificación de la escuela.

Los ejemplos anteriormente mencionados encaminaron el quehacer docente durante los primeros cinco (5) semestres correspondientes al área de fundamentación del programa.

Esta primera fase fue denominada “DOS TERRITORIOS, DOS CULTURAS: Haciendo Distinciones y Tejiendo Relaciones”.

Lo primero que se promovió en la memoria de los estudiantes fue que logaran comprender que ingresar a la universidad nos permite cualificar la mirada o los saberes propios, potenciados con la mirada de los autores que han propuesto diversas teorías. Con el objetivo de diferenciar los conceptos y métodos que han trabajado la relación sociedad/individuo/cultura, conceptos transversales a la carrera, empleando una metodología propuesta desde la mesa de trabajo, definiendo que contenidos se quieren fijar en los estudiantes, a partir de la comparación, la asociación y las analogías.

Cuando se trabaja desde la lectura, se realiza en grupos para luego hacer una síntesis de la lectura y así comprender a partir de la comparación. Esto nos permite poner a prueba el diseño metodológico en un escenario de aprendizaje.

Se relacionó un primer relato (el de las lecturas) con los relatos propios (lo interpretado de las mismas), en un permanente ejercicio de escuchar-leer/hablar-escribir, utilizando palabras claves para articular los relatos. Así mismo, se asignaron tareas para el próximo encuentro, las cuales permitirían construir el nuevo relato: un relato cualificado.

Los requerimientos para ese propósito conlleva a terminar la lectura del “texto científico”, traer materiales que trabajan en el aula con sus estudiantes e iniciar la elaboración de diarios de campo según su tema de interés, para luego hacer retroalimentación con herramientas como la huerta, mapas municipales (Mistrató – Belén de Umbría), además materiales utilizados en el aula y un juego que favorece el proceso de retroalimentación de conceptos.

Como estrategia comunicativa se utilizaron varias herramientas. Para hacer comunicables los conceptos aprehendidos se utilizó una estrategia visual, en la que se relacionaron teoría y

datos, y también haciendo visible la relación entre lo concebido/lo vivido, con lo que los estudiantes comprendieron sobre qué es cualificar la mirada.

Para esta propuesta se consideró como una ventaja, contar con un grupo poblacional diferenciado culturalmente, lo cual permitió tener la vivencia en directo para estrechar la brecha entre lo vivido/concebido. De esta manera se construye una vioestrategia o estrategia para la vida. Ésta se traduce en ubicar problemas que conciernen a las comunidades en las que se desenvuelven los estudiantes para aportar soluciones.



*Ilustración 7. Estrategias utilizadas en clase*

**Fuente:** Fotos tomadas por la profesora Rosa Elena Torres.

Esta propuesta metodológica ha sido implementada en las asignaturas de primero (1°) a quinto (5°) semestre, que conforman el plan de estudios del programa.

Es en este sentido, que el equipo de trabajo asesorado por la Doctora Olga Lucía Bedoya, discute alrededor de las preguntas centrales mediante las cuales se va a desarrollar la asignatura, la relación entre éstas y las demás, así como las lecturas y la forma de desarrollar los contenidos.

Por consiguiente, la reflexión en torno a la forma cómo se impartieron las asignaturas se convierte en un ejercicio de autoevaluación del proceso adelantado en Mistrató, para presentar una propuesta concreta sobre cómo seguir adelante con el programa.

#### ***8.1.9.2. Segunda fase.***

A partir del sexto (6°) semestre se afianza el trabajo educativo alrededor de la huerta escolar como herramienta didáctica para resignificar la escuela. La huerta tiene una prueba piloto en el municipio de Mistrató en la casa indígena, a la par de cada una de las diecinueve (19) escuelas del resguardo las cuales tendrán una huerta. Ello surge como contexto natural y de interacción social presente en la cosmovisión indígena dentro de lo vinculado al territorio y a la unidad con la naturaleza como memoria, espiritualidad y formas socioculturales de relación y de autogestión y autoconsumo sostenible. Utilizar este espacio y esta estrategia surge en la propia relación dialéctica con la comunidad. Como expresa el estudiante Albeiro Nengarabe: “La huerta escolar es una herramienta no sólo para los niños, también para las comunidades indígenas que están viviendo dentro del resguardo”.

A partir del diagnóstico (Figura 5), se podrá observar la planeación de las asignaturas de los últimos semestres (Figuras 6 y 7), resultado de la construcción del plan de vida y del recorrido por los cinco (5) semestres anteriores que permitieron pensar el macroproyecto.

*Figura 5. Diagnóstico de las problemáticas de la comunidad Embera Chamí- Mistrató*



**Fuente:** Elaboración de la profesora Rosa Elena Torres (Coordinadora de procesos de la mesa de trabajo).

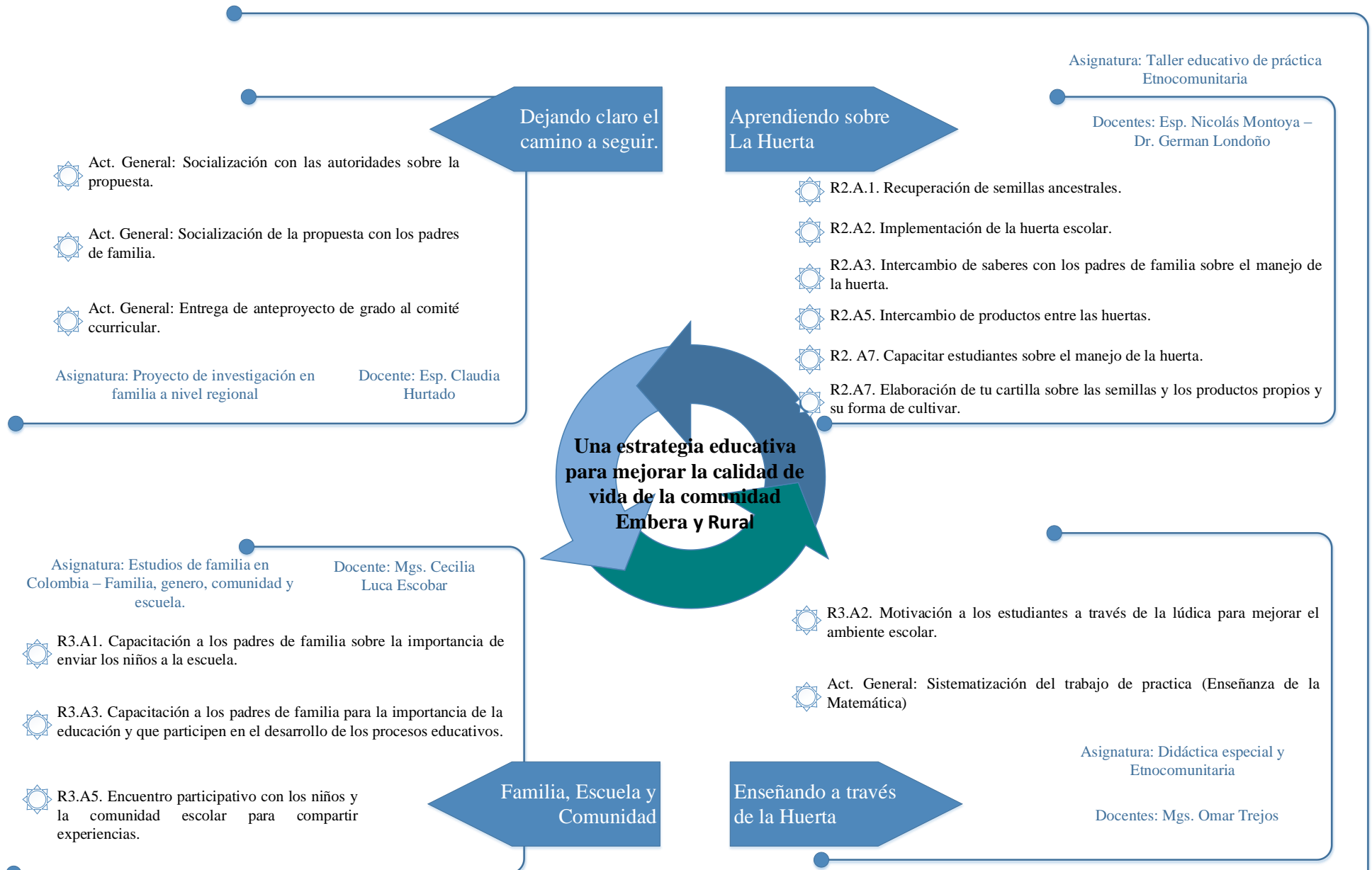


Figura 6. Planeación macroproyecto 1



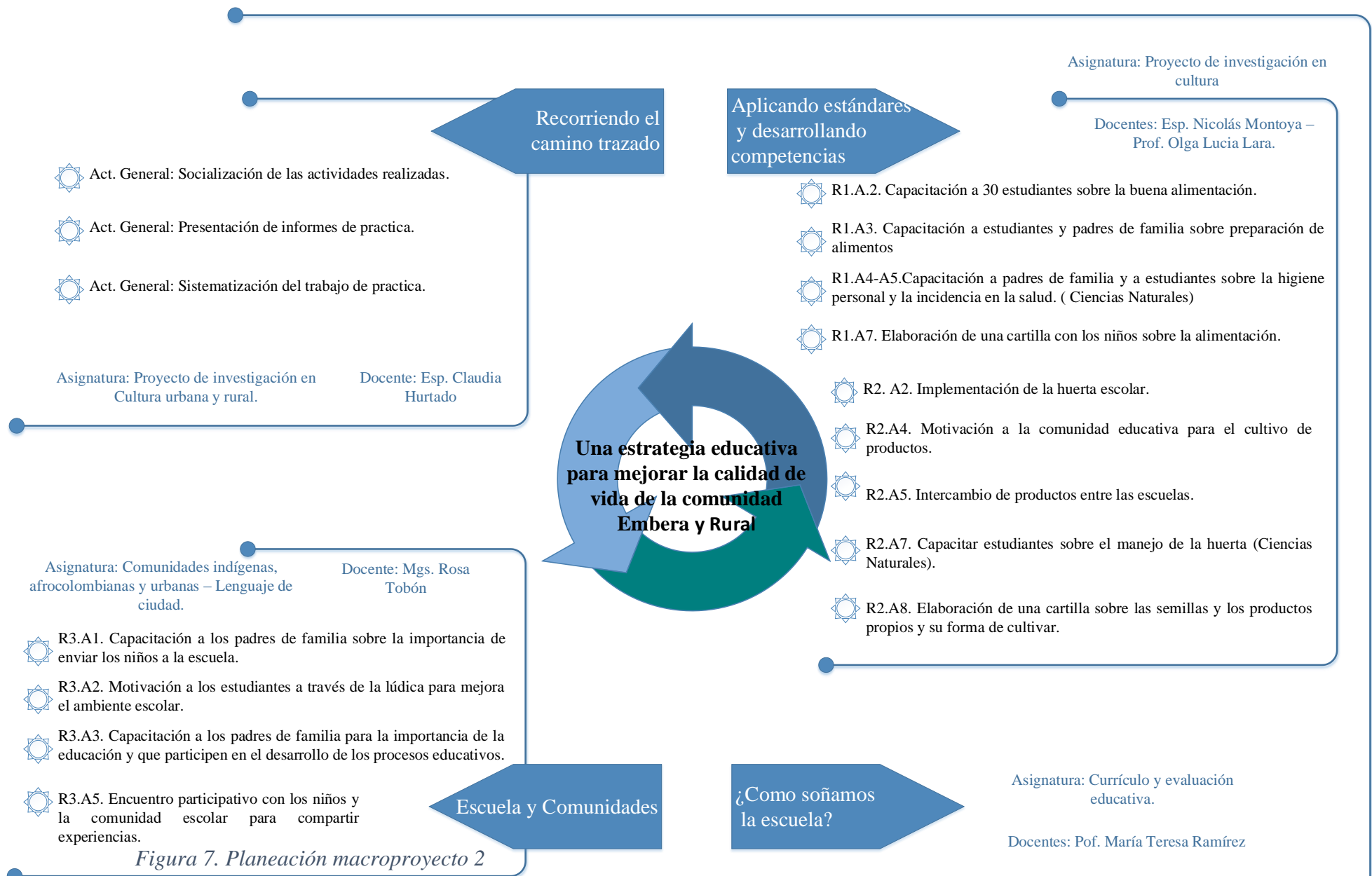


Figura 7. Planeación macroproyecto 2

Lo anterior permite identificar el significado que tiene la huerta ante la comunidad Embera Chamí, reconociéndola como el lugar donde convergen diferentes actores de la comunidad, es decir, es el sitio de aprendizaje en diferentes áreas y ejes temáticos. Además es considerada como la herramienta didáctica identificada a través del proceso de formación para llegar de manera innovadora a los estudiantes, para lograr la recuperación de algunos elementos culturales y la aplicación de nuevos conocimientos.

A partir de lo anterior, la huerta se convierte en el mecanismo para el desarrollo del trabajo final de los estudiantes para optar al título de Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, trabajo que fue presentado de manera manual, ya que el grupo de estudiantes no tienen acceso a computadores y con esto también se afianza el español como segunda lengua para los Embera Chamí.

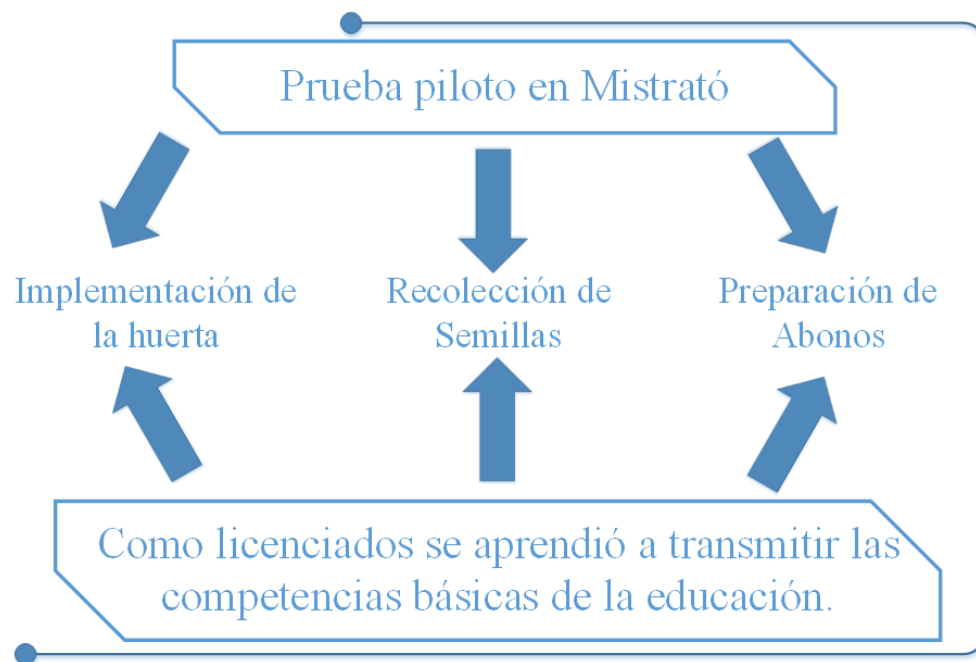
La huerta escolar se constituye en la estrategia educativa más significativa y en su aplicación de forma transversal permitió el aprendizaje continuo. Además logró el desarrollo de competencias desde diferentes áreas y la formación integral empleada en mutuo acuerdo entre los docentes Embera y los docentes de la Licenciatura en Etnoeducación, para la formación de niños y niñas en el contexto escolar de las escuelas del Resguardo y la articulación con la familia y con la comunidad.

Esta estrategia surge a partir del análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan los docentes indígenas en su comunidad. Se concertó en un primer inicio tener una herramienta que posibilitara el trabajo educativo realizado por ellos en sus escuelas.

Una primera idea fue una granja escolar o comunitaria. Tal y como lo menciona el estudiante Albeiro Nengarabe: “Una granja es como una empresa, algo muy grande con animales

y plantas y no somos empresario y eso además es una propuesta muy de capunias”. Luego de escuchar al estudiante se hizo una retroalimentación alrededor de la cultura, el contexto y la facilidad de aplicación, y a partir de esta cosmovisión se propuso por parte de ellos una huerta escolar, ya que les permitía hacer una recuperación de semillas ancestrales, transmitir sus tradiciones, articular a la familia en el proceso y disminuir la deserción de los niños.

La aplicación de esta estrategia con la prueba piloto (Figura 8) surge debido a la dificultad en el aprendizaje en el momento en que el profesor; acogiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional para realizar el proceso educativo con los niños Embera y mestizos del resguardo, experimenta dificultades para llevar acabo lo estipulado desde la oficialidad.



*Figura 8.* Proceso de adaptación de la prueba piloto de la huerta escolar en la casa indígena en Mistrató

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.

Para el desarrollo de la huerta escolar como estrategia educativa, se realizó un análisis entre los estudiantes Embera y el grupo de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta vez se hizo uso del árbol de problemas, para este caso se realizó una matriz DOFA que se simbolizó con la palma de chontaduro; árbol emblemático para los Embera, ya que de él se elabora el bastón de mando utilizado por la guardia indígena para proteger su territorio.



*Ilustración 8. Palma de Chontaduro-paralelo con el árbol de problemas*

**Fuente:** Foto tomada por la profesora Martha Lucía Izquierdo.

En este caso, la palma de chontaduro simboliza: a) las raíces: fortalezas de la comunidad, b) el tronco: lo que soporta y da oportunidades a la comunidad, c) ramas: debilidades y amenazas, d) frutos maduros: niños y niñas de la comunidad Embera, e) Frutos verdes: contratiempos que se presentan en la comunidad.

Lo que se pudo evidenciar a través de este ejercicio, expresado en la voz de los estudiantes fue:

*“Lo que estamos analizando en el resguardo es que los estándares y competencias que vienen del Ministerio de Educación Nacional para los Embera son muy complejas”.*

Estudiante Carlos Elmar Nengarabe Wazorna.

El anterior mensaje socializado por uno de los estudiantes evidencia las dificultades que atraviesan como docentes para enseñar a los niños y las niñas Emberas. Dentro de éstas se encuentra la carencia de material didáctico en lengua Embera y las ayudas didácticas aplicadas a su contexto. Además pone de manifiesto que aunque la exigencia es grande, es necesario la formación en metodologías coherentes a la cultura Embera.

*“Después de los cinco (5) años, los primeros tres meses de enseñanza a través de la escuela debe ser en lengua Embera, enseñanza que debe ser través de figuras”.* Estudiante Carlos Caceli.

A partir del análisis con la palma de chontaduro, se estableció una ruta para el proyecto de resignificación de la escuela. Esta ruta metodológica permitió el uso de la huerta como elemento esencial, no sólo como proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también donde interactuaban diferentes personas de la comunidad. Lo más importante de la huerta como estrategia didáctica fue el sustento teórico que soporta la propuesta, la cual incluye tres fases: la

primera: trabajar haciendo; la segunda: aprender haciendo; y la tercera: enseñar produciendo, utilizada transversalmente en el currículo.

La huerta escolar se utilizó como estrategia para aprender jugando y a través de ésta metodología se comprendió de mejor manera las ciencias sociales, lo que incluye elementos con el reconocimiento de los derechos y deberes, la participación activa y la orientación adecuada en el espacio. Además la estrategia permite el desarrollo del amor por el campo, el amor por el estudio, el interés por recuperar lo ancestral, el análisis de los hábitos de vida saludable y la identificación de las plantas.

#### **Actividades desarrolladas por área en la huerta:**

- ✓ **Matemáticas:** Contar número naturales, resolver operaciones matemáticas, resolver problemas de matemáticas y razonamiento lógico.
- ✓ **Español:** Comprensión lectora, trabajo en grupo, literatura, producción textual, medios de comunicación, compartir ideas y conocimientos.
- ✓ **Ciencias naturales:** Nutrición en el ser humano, los alimentos, la salud, cambios en las plantas, clasificación de las semillas, características de las plantas, las plantas medicinales y recuperación de semillas nativas.
- ✓ **Ciencias sociales:** Ubicación y relación del hombre con el entorno, liderazgo, rescate de la cultura e intercambio de productos propios.
- ✓ **Ética y valores:** Respeto a la vida, respeto al propio cuerpo, práctica de la responsabilidad y respeto a los seres vivos que existen en el entorno.

### **Impacto de la huerta escolar:**

*“Hace pocos días la pedagogía se estaba perdiendo, pero ahora la pedagogía nos ha posibilitado enseñarle a nuestros niños donde estaban perdidas las semillas ancestrales”.*

Estudiante Jesús Ángel Nariquiza.

Para los docentes la huerta escolar tiene un impacto significativo, no solo a nivel didáctico sino también en la comunidad. Ésta herramienta metodológica permitió la recuperación de algunos elementos culturales, entre ellos el reconocimiento de las semillas ancestrales, además permitió el reconocimiento de los productos y plantas de la región.

Por otro lado, es necesario identificar que los territorios donde se encuentran los asentamientos indígenas Embera son muy ricos en biodiversidad, esto tiene un impacto no solo desde la productividad, sino también desde la variedad de plantas. Además, en este caso, se constituye en una herramienta para el aprendizaje de diferentes competencias.

*“Para mi concepto he compartido experiencias con los padres de familias de seguir construyendo la huerta escolar como la base fundamental de mi carrera. Hasta el momento vengo trabajando la huerta escolar con los estudiantes con retroalimentación para ellos en la escuela, son experiencias para ellos aprender las clases de semillas, al mismo tiempo que están aprendidas las sumas, restas y multiplicaciones”.* Estudiante Francineth Dosabia.

Al ser la huerta un punto de encuentro de la comunidad es también la posibilidad de diálogo, integración y participación activa de la comunidad. Este elemento se asocia no sólo como elemento didáctico educativo, sino también como una posibilidad de contacto con familiares, ancianos, gobernantes y demás comunidad. Por otro lado, se constituye en la excusa para aprender las competencias de diferentes áreas de formación. La huerta escolar se consolidó a través del presente proyecto como un elemento didáctico esencial para la enseñanza y el aprendizaje.

*“Para nosotros la huerta escolar es un lugar para la consulta, para la investigación muy acertada con pensamiento ancestral y allí los Embera están indagando, están innovando, estamos teniendo en cuenta esa cultura que estaba a punto de desaparecer”.*

La huerta no sólo es una herramienta para la enseñanza, también sirve para la investigación y como elemento de consulta. Es innovadora desde una mirada metodológica, ya que su uso tiene múltiples propósitos.

#### **Aprendizajes significativos y principales lecciones aprendidas:**

Desde el desarrollo metodológico de los momentos académicos de formación del profesor Embera:

- ✓ El principal aporte y reconocimiento del proceso se centró en las relaciones interculturales.
- ✓ El logro de un aprendizaje bidireccional entre docentes y estudiantes Embera Chamí pertenecientes al programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.



- ✓ La conservación de la cultura, la relación intercultural y el respeto en las costumbres son viables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Las clases con mayores aprendizajes significativos fueron aquellos en los que existía un diálogo intercultural permanente, en los que existía acuerdos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Se lograron mejores aprendizajes cuando la intención paso de ser una transcripción de contenido al entendimiento de las temáticas, momento en el cual existía una exigencia didáctica hacia el docente.
- ✓ El aprender haciendo es una herramienta didáctica esencial que genera impactos significativos en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias.
- ✓ El comprender las costumbres y establecer puntos de acuerdos para facilitar la enseñanza, es un proceso necesario para avanzar en las temáticas y en el proceso de formación.
- ✓ El lenguaje y la comprensión del mensaje se constituye en uno de los puntos esenciales para el inicio de toda actividad.
- ✓ Cuando no existe una comprensión del contexto y de la cultura, las estrategias de enseñanza no son eficaces, incluso llega a consolidarse como un motivo de frustración por no lograr el entendimiento de contenidos temáticos.
- ✓ Es notorio culturalmente el empoderamiento de la mujer, el profesor y los líderes de las comunidades Embera Chamí.
- ✓ Se garantizó la conservación de la cultura e incluso rescato elementos culturales.



*Ilustración 9. Trabajo en equipo en una clase*

**Fuente:** Foto tomada por el estudiante Jair Nengarabe.

#### **Huerta escolar como herramienta para la resignificación de la escuela:**

- ✓ Es una herramienta esencial para el aprendizaje de diferentes áreas de formación en la escuela.
- ✓ Logró un impacto significativo en los docentes, los cuales la asumieron como herramienta esencial para la enseñanza.
- ✓ Se constituye en un elemento didáctico que rescató elementos culturales y ancestrales, lo cual es innovador y determinante para la enseñanza.
- ✓ Es una herramienta que posibilita la integración, la participación activa con la comunidad y el diálogo permanente con los padres de familia.
- ✓ Es un eje central para la cultura Embera, simboliza elementos ligados a la salud, la nutrición y la economía.

- ✓ La huerta escolar fortalece los planes de vida de las comunidades Emberas.
- ✓ Logra en los niños y niñas Emberas una apropiación de conocimientos con mayor facilidad, ya que la huerta es para ellos y para el docente: Trabajar Haciendo, Aprender Haciendo y Enseñar Produciendo.

### El macroproyecto:

Uno de los últimos aprendizajes de este proceso; se espera que continúen muchos más, fue la elaboración y ejecución del proyecto de grado de los estudiantes de Mistrató.

El proyecto se denominó Resignificación de la escuela a partir de los ejes educación, salud y economía.

En la Figura 9 se describen los objetivos que se plantearon los estudiantes para el macroproyecto, a partir de la elaboración de la Matriz DOFA y el árbol de vida.

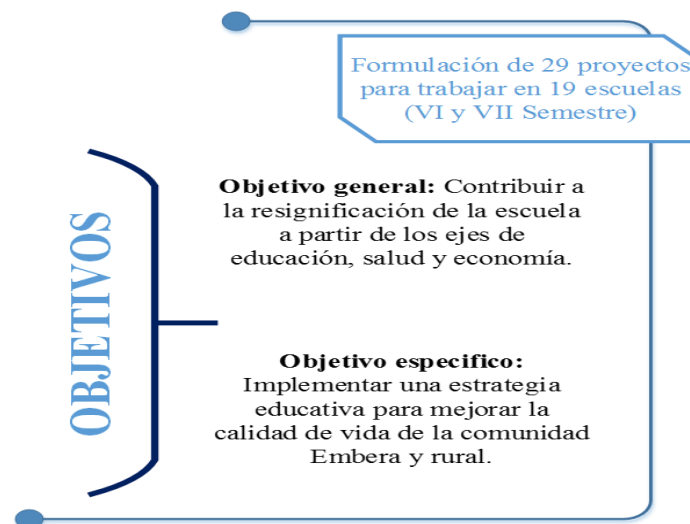
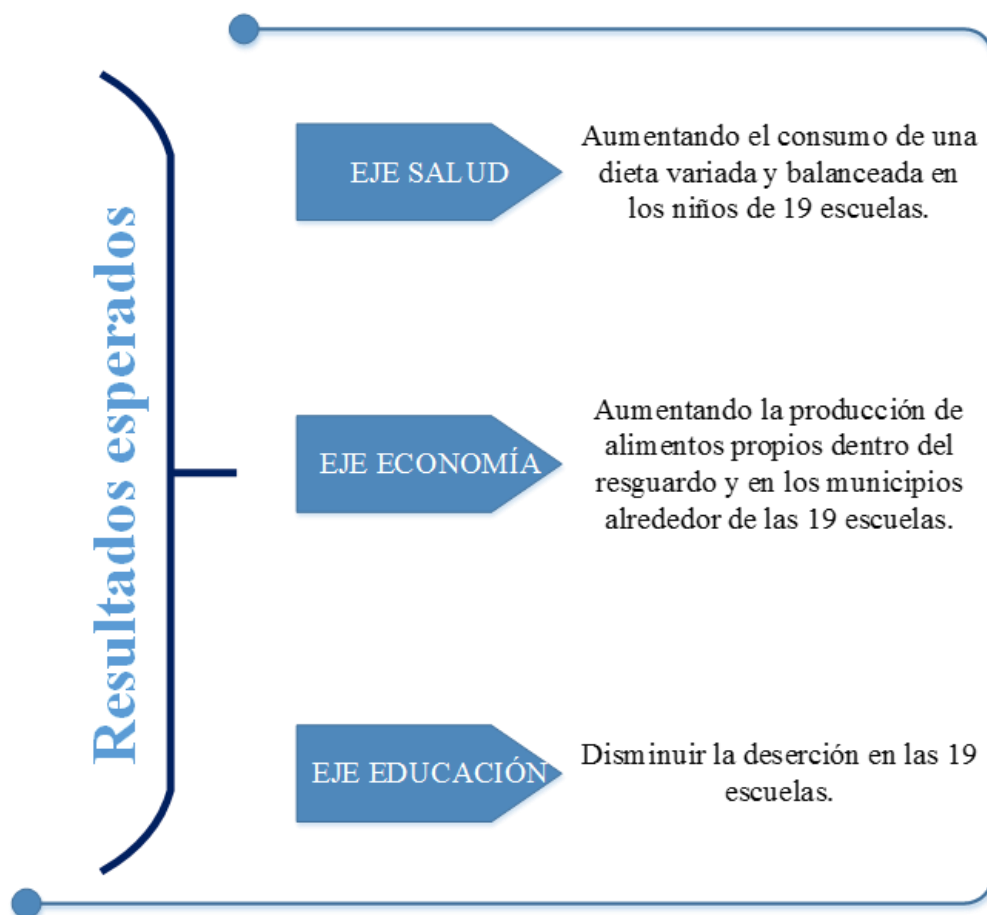


Figura 9. Objetivos del macroproyecto

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.

Este proceso conlleva a un trabajo por parte de los estudiantes, éste es la socialización previa con las autoridades indígenas, ya que ellos por sus leyes no tienen permitido implementar ni hacer algo que tenga que ver con la comunidad sin previo permiso.

Luego de obtener los permisos, se identificaron los objetivos que se pretendían alcanzar con cada uno de los ejes. Desde esta propuesta, se pretende durante los semestres restantes y la elaboración del macroproyecto, lograr incidir en la educación, la economía y la salud del pueblo Embera Chamí del municipio de Mistrató, tal y como se expresa en la Figura 10.



*Figura 10.* Resultados esperados en los ejes salud, economía y educación

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.

### Logros alcanzados:

Cada uno de estos ejes: educación (Figura 11), salud (Figura 12) y economía (Figura 13), tienen unos propósitos que fueron definidos con la comunidad, con el fin de involucrarlos en el proceso y de esta manera asegurar una sostenibilidad en el tiempo, además de una apropiación por parte de cada miembro del Resguardo. Los propósitos fueron establecidos de la siguiente manera:

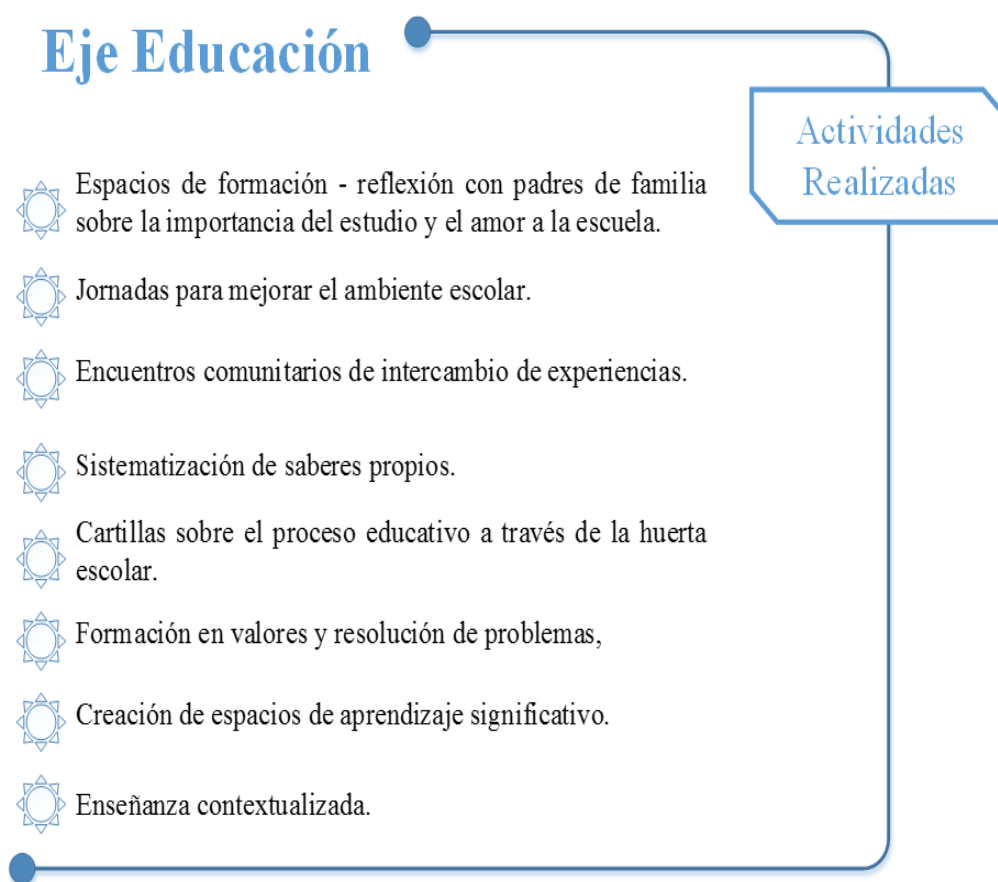


Figura 11. Logros eje Educación

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.

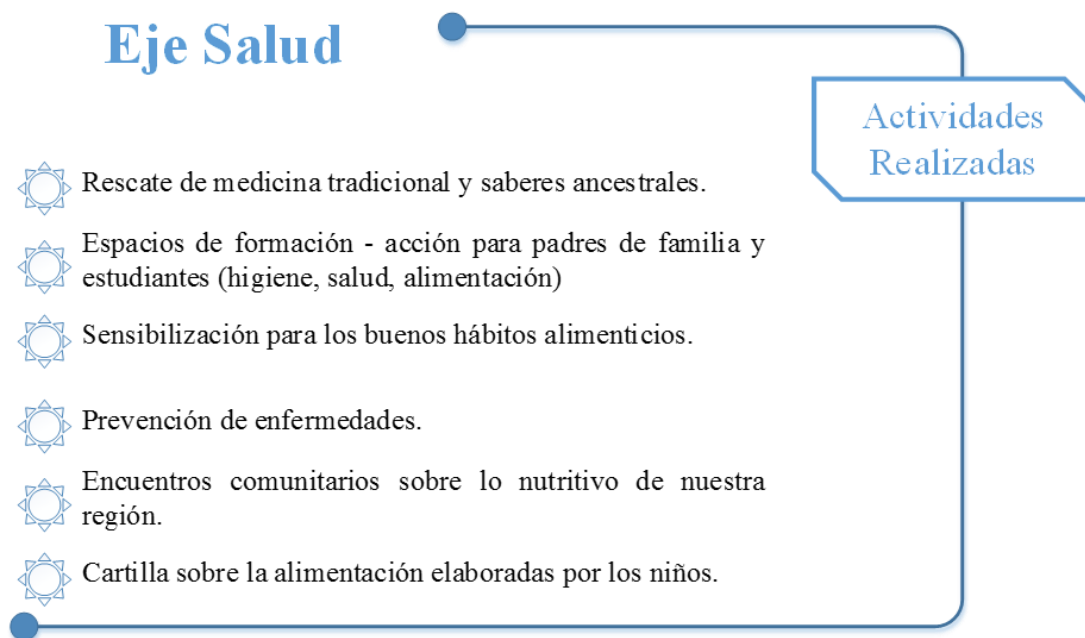
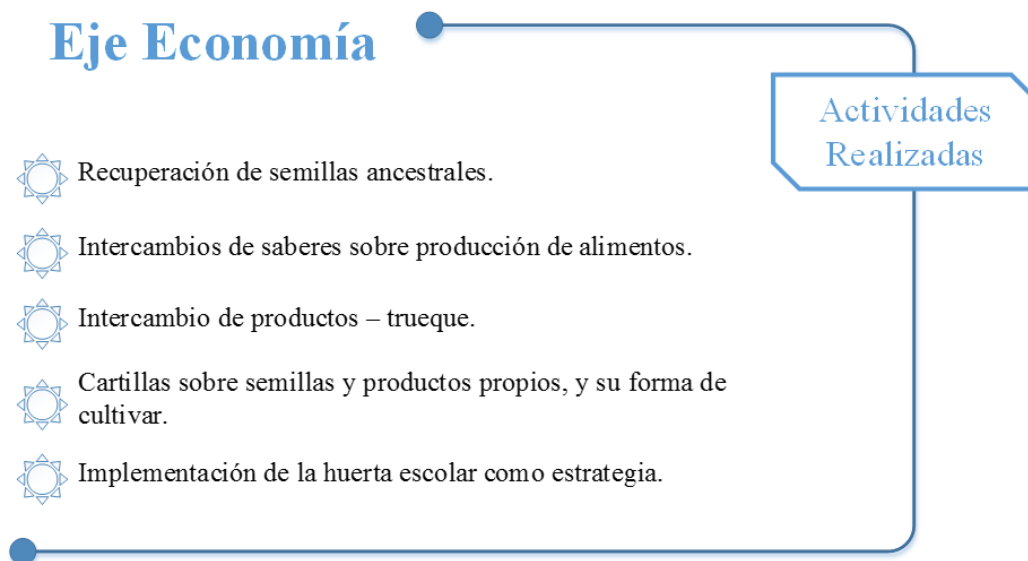


Figura 12.

Logros eje Salud

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.



*Figura 13. Logros eje Economía*

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las reuniones de la mesa.

Todas las actividades propuestas se lograron y se evidencian en la comunidad. Cada una de las diecinueve (19) escuelas del resguardo, dos (2) escuelas del casco urbano de Mistrató y una (1) escuela en el municipio de Belén de Umbría realizan la réplica. Lo cual permite que los estudiantes próximos a graduarse como licenciados, logren potenciar su actitud y aptitud de la visión de los procesos educativos y de las herramientas, que como la huerta escolar son pertinentes a su contexto, sin perder para nada su filosofía y cosmovisión. Los estudiantes consideran que lograron fortalecer esos aprendizajes de los abuelos e involucrar a toda la comunidad en los procesos.

Dentro de esta sistematización se anexan dos de los veintiocho (28) proyectos de grado, en los cuales se puede escuchar las voces de los niños y las niñas, a través de otra herramienta que es lo gráfico. De esta manera se evidencia cómo a partir del dibujo se pueden leer los pensamientos de los niños y las niñas que con dificultad comprenden y hablan el español.

A continuación se presentan testimonios de los docentes y de los niños y las niñas, quienes fueron los más beneficiados con que sus docentes se profesionalizaran y vivieran esta experiencia de cualificar la mirada.

**Las voces de los docentes:**

- ✓ *“Antes nuestra enseñanza a los estudiantes era en los cuatro paredes atreves de la teorías en diferentes áreas”.*

- ✓ *“Nosotros como indígenas y mestizos etnoeducadores hemos tenido un cambio por al adquirir nuevos conocimientos y el aprendizaje para adaptarlo a la enseñanza propia”.*
- ✓ *“Semillas propios y ancestrales, se logran recuperar para mejorar vida de comunidad”.*
- ✓ *“Intercambio de alimento propios”.*
- ✓ *“Comunidad se integró en actividades de docentes”.*







**Fuente:** Fotos tomadas por el estudiante Jesús Elmar Nengarabe.

### **Las voces de los niños y las niñas:**

**Antes**

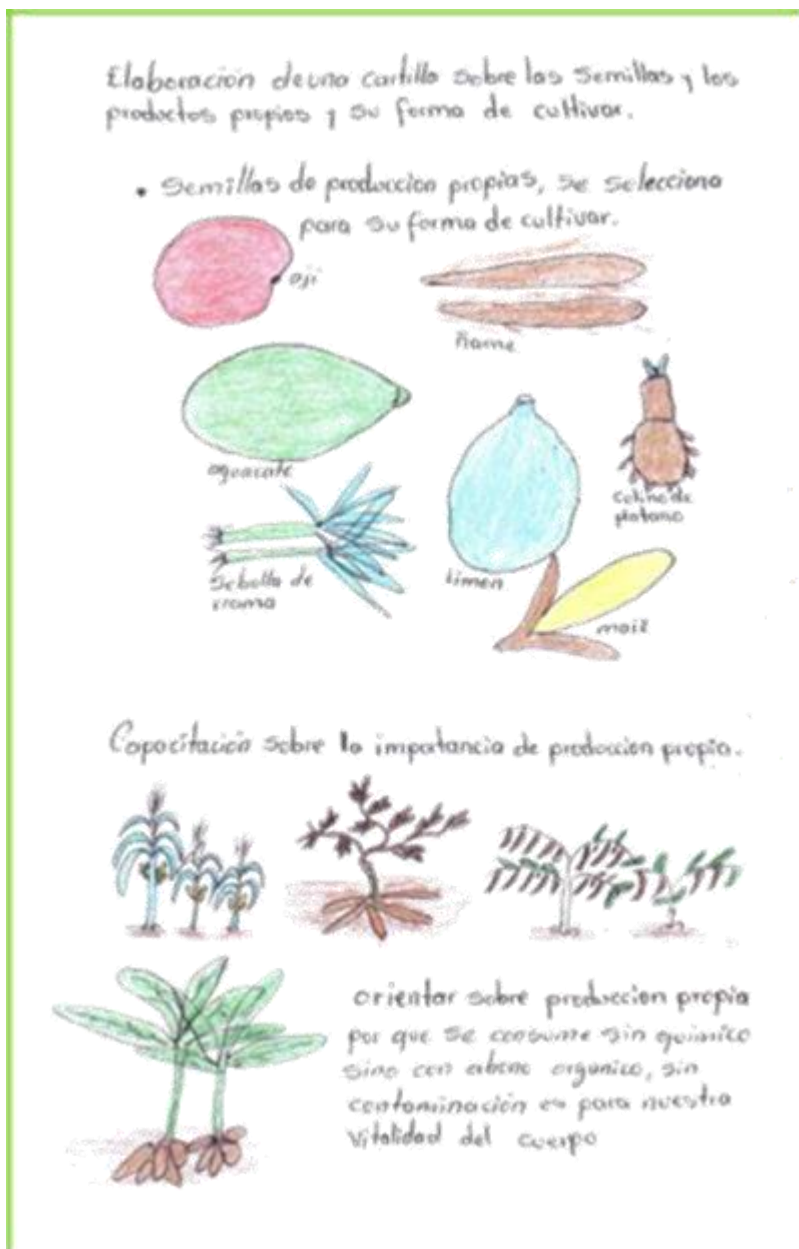
**Después**



Tesis doctoral. *Universidad Tecnológica de Pereira*



**Fuente:** Dibujos realizados por niños Embera.



**Fuente:** Dibujos realizados por los niños Embera para la cartilla.



**Fuente:** Foto tomada por el estudiante Carlos Caceri – Trabajo de los niños Embera para la cartilla.

### **8.1.9.3. Tercera fase.**

Finalmente se graduaron en Diciembre del año 2012, veintidós (22) indígenas y seis (6) capunias o mestizos, ya que el estudiante Ferney falleció durante la carrera. En estos momentos diecinueve (19) son docentes de sus escuelas y ya fueron nombrados en propiedad por el cabildo.

Albeiro Nengarabe que tiene estudios como enfermero, continúa ejerciendo su labor pero manifiesta su deseo de concursar para docente, y los otros dos Irlán Siágama y Fernando Arce ejercían como docente y fallecieron meses después de graduarse.

Al visitar el resguardo y sus escuelas, se evidencia que la estrategia metodológica de la huerta escolar continúa vigente, además se logra observar que la utilización de las cartillas y su actualización es un proceso permanente. La experiencia de la huerta ha sido reproducida en alguno de los hogares de la comunidad.

Así mismo, se identifica que el docente representa uno de los máximos cargos en el resguardo, generando respeto y confianza para impartir la educación de sus hijos/as.

En el transcurso de la carrera se inicia en el CERES de Mistrató la Licenciatura en Pedagogía Infantil. En este proceso se evidenció una experiencia significativa y un logro representativo para la comunidad Embera. Al iniciar ésta Licenciatura, diez (10) de las esposas de los estudiantes de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, se matricularon en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

## **9. Análisis y discusión a partir de los trabajos de grado**

Como se reconoce en el punto 8.1.4., *sobre generalidades de la experiencia*, el propio proceso educativo construido y generado, reconoce la necesidad de la ruptura hegemónica de la colonialidad de los saberes y de la educación (Walsh, 2009), (que podría desde las instituciones públicas del Estado, perpetuarse); a fin de reconfigurar ejercicios de práctica pedagógica de autonomía y de libertad (Freire, 1996) que comprometan desde lo indígena y lo etnoeducativo con enfoque crítico (Agreda, 1999); una vocación comunitaria y ciudadana/ambiental hacia la educación intercultural (Marín, 2007). Es por ello, que en el marco amplio de implementación de este programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, y teniendo como base las intervenciones pedagógicas vividas, se plantea necesario un proceso investigativo desde las propias voces de los actores participantes de las comunidades étnicas indígenas, que reconozcan las diversas expresiones y niveles de identificación y expresión diferenciales de lo propio y lo etno; hacia lo intercultural (Donoso, Contreras, Cubillo y Raravena, 2006).

Desde el paradigma sociocrítico de investigación que enfoca este trabajo, por tanto, se plantea un diseño de investigación que responde a la deconstrucción de imperialismos categóricos occidentales, para tejer desde epistemologías del sur (De Souza, 1997) y estrategias de investigación significativas y reconocidas para las corrientes educativas latinoamericanas -la sistematización de experiencias (en este caso, sociopedagógicas) (Ghiso, 1998; Jara, 1999; Barnechea y Morgan, 2010; Navarro y Roche, 2013)-; posibilidades de encuentro intercultural para la deconstrucción y reconstrucción de apuestas investigativas y prácticas, en la educación, que potencien el reconocimiento de la diversidad de la familia humana y de las relaciones con la Madre Tierra, como vehículo académico, comunicativo y socioeducativo para el buen vivir o del

bienestar. Por todo ello, y desde la propia naturaleza y los propósitos de la investigación, se opta por plantear una sistematización de experiencias sociopedagógicas como estrategia -investigativa desde la práctica en una ruptura del binarismo epistemológico en la pedagogía tradicional entre lo teórico y lo práctico- para el análisis de este estudio (que debe necesariamente llegar a la educación intercultural, a partir de nuestra propuesta, desde la educación indígena y étnica como reconocimientos esenciales). Es por ello, que se opta realizar el proceso de investigación a partir de las evidencias de los trabajos de grado manuscritos de los participantes para analizar, comprender y proponer desde los mismos. También, estos trabajos de los estudiantes Embera Chamí, se configuran como un proceso de reconstrucción para la memoria de su pueblo que en sí mismo supone una práctica de empoderamiento, desde las resignificaciones existenciales y la cualificación profesional que reconoce expresiones y construcciones que valoran la *Etnoeducación-indígena-intercultural* (de ahí la razón de ser de la sigla y la denominación de esta matriz de sistematización ETINDICU).

Los principales resultados de esta investigación, fueron extraídos a partir de la sistematización de experiencias recogidas en los trabajos de grado de veintiocho (28) participantes de la comunidad Embera Chamí.

Dichos datos forman parte de las fases de la sistematización de experiencias (I. Reconstrucción histórica de la práctica; II. Recolección de la información; III. La organización de los datos; IV. La interpretación de los datos; así como V. La elaboración de conclusiones), teniendo en cuenta las macrocategorías de estudio y análisis vinculadas a los objetivos y a la naturaleza del estudio (Etnoeducación, educación indígena y educación intercultural).



La fase I de Reconstrucción histórica, gira alrededor de los diversos elementos principales que conforman memoria histórica, elementos de reconstrucción sociocultural y sociohistórica vinculada a esta experiencia y trabajo de investigación. En ella, se destacan aspectos descriptivos sobre los hechos acontecidos y sus principales narrativas.

En las Fases II y III se ubica la organización y recolección de los datos que hacen énfasis en la macrocategoría analizada correspondiente a la matriz para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-indígena-intercultural). Los resultados de los trabajos de grado recolectados han sido parafraseados e identificados con una T (Trabajo de grado) y el número de identificación del mismo (T1, y así sucesivamente hasta T28).

En la Fase IV, se analizan e interpretan con perspectiva educativa algunos de los elementos principales que hacen parte de las macrocategorías que aparecen en la matriz ETINDICU: Etnoeducación (Cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos); Educación indígena “Embera Chamí” (Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía); Educación intercultural (a partir de las interacciones comunicativas multiculturales y las mediaciones desde encuentros contextuales y construcciones interculturales, reconociendo procesos convivenciales intercontextuales).

En la Fase V, encontramos la elaboración de las conclusiones ETINDICU, que desde un abordaje socioeducativo y educativo se centra en tres tipos de aprendizajes (Aprendizajes desde la Etnoeducación, aprendizajes desde la Educación indígena y los aprendizajes desde la Educación intercultural).

Por tanto, la presentación de resultados que se realiza a continuación sigue lo explicitado anteriormente desde cada una de las fases de la sistematización de experiencias, estudiado a partir de las macrocategorías de análisis: Etnoeducación, educación indígena y educación intercultural.

## **9.1. Etnoeducación**

### **9.1.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica.**

Esta propuesta etnoeducativa parte del proceso realizado en el resguardo Embera Chamí del municipio de Mistrató (Risaralda-Colombia), en el marco de una de las estrategias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominada Centros Regionales de Educación Superior (CERES), ejecutado por la Universidad Tecnológica de Pereira desde la Facultad de Ciencias de la Educación, con el programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, entre los años 2007 y 2012.

El territorio en donde se realiza la experiencia educativa es el municipio de Mistrató, Risaralda en Colombia, con un grupo de veintidós (22) estudiantes/maestros indígenas en su momento y seis (6) mestizos que se matriculan en la Universidad Tecnológica de Pereira en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Para dar inicio a la Licenciatura se reconoció la realidad económica, política, social, ecológica y cultural de la comunidad Embera, para lo que se plantearon distintas propuestas metodológicas orientadas alrededor de reconocer la oralidad de este pueblo, su cultura, cosmovisión y capacidad en materia de comunicación. Con el fin de concertar la educación que

ellos requerían en su contexto, fue necesario el encuentro con las autoridades, los jefes de núcleo, rectores y comunidad en general del Resguardo Unificado de Purembará.

A partir de lo anterior la mesa de trabajo de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la coordinación de la profesora Olga Lucía Bedoya, inicia una serie de reuniones para hacer la adaptación curricular que fuera necesaria y acorde con el contexto en el que se desarrolla la Licenciatura.

El escenario de encuentro es la zona urbana del municipio de Mistrató, los viernes en la noche y los sábados todo el día en las instalaciones de una Institución Educativa, algunas actividades prácticas se realizan en la casa indígena.

Es así como durante cinco (5) años se logra a través de la huerta escolar, una herramienta que se diseñó y ejecutó en cada una de las diecinueve (19) escuelas, los estudiantes evidencian avances en su labor docente y en las relaciones con la comunidad, potenciando los aprendizajes mutuos partiendo de su entorno y de la recuperación de los saberes propios.

### **9.1.2. Fases II y III: Recolección de la información y organización de los datos.**

Tabla 5. Categoría Etnoeducación

II.RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y III.ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
ETNOEDUCACIÓN	<b>T1 J.F.A.</b>	Esto nos lleva a querer aprender haciendo y enseñar produciendo, no con prácticas occidentales, sino con nuestras propias prácticas y que ojala logre un fortalecimiento de la comunidad en aspectos como salud, economía y la educación. Hay intercambio espiritual con la comunidad. Elaboración de la cartilla sobre semillas propias, ayudará a comunidad y a estudiantes.
	<b>T2 L.A.N.</b>	Ahora estamos mirando nuestros sueño siempre de los alumnos como una naturaleza libre que tenemos que practicarlos mas al mundo de la lengua español para que los alumnos puedan manejar sus niveles adecuados tanto en los niños preescolar hasta la secundaria. Cada día tenemos que implementar los conocimientos y las experiencias significativas contextualizando
	<b>T3 J.N.S.</b>	Resultado una resignificación de la escuela a partir de los ejes educación, salud y economía con la puesta en escena de la huerta escolar como estrategia pedagógica que tuvo la finalidad de estrechar la brecha existente en la relación escuela, familia y comunidad, con el objetivo inicial fue disminuir mejor la calidad de vida de la población Embera Chamí. En la salud logramos obtener buenos resultados porque ubimos intercambio de saberes y con productos propios y las plantas medicinales curativas para cualquier patología que presenta. Se mejoraron muchas actividades colectivas. El padre de familia por medio de capacitación mejoran de mandar hijos a la escuela, no hubo deserciones a otras escuelas, o casa fueron puntuales desde preescolar a secundario. También los padres de familia mejoraron en la puntualidad ala reunión convocada por el docente. Durante mis actividades realicé con mucho entusiasmo y con mayor esfuerzo de trabajarnos, con el
	<b>T4 E.A.T.</b>	Contextualizando a través de la estrategia pedagógica en el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos con un beneficio de la comunidad y el desarrollo de todos, tanto que la hemos mejorado la calidad de enseñanza en nuestro contexto social.
	<b>T5 O.P.N.</b>	Con la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario afianzo los conocimientos adquiridos los cuales pasare a mis estudiantes de una forma mas vivencial y al mismo tiempo aprendemos de ellos. Es aprender haciendo y enseñar produciendo. La investigación y la exploración contextualizada de una sociedad diversas y sentido de pertinencia seria entonces los elementos distintivos de una practica educativa etnocomunitaria orientada hacia la formacio nuestra sociedad enfrentan con éxito los retos de la competencia y la innovación y construyen nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social como seres dialógicos en búsqueda y en fortalecimiento colectivos. Los educadores buscan un camino desafío de hacer de la nuestra una sociedad plural. La etnoeducación se ubica en plano escolar donde los niños aprenden el manejo del lenguaje para enriquecer la comprensión lectora en la vida cotidiana enriquecio su conocimiento de producción textual y construyendo el texto literario los conocimientos contextualizada va a nuestra sociedad.
	<b>T6 A.P.V.</b>	La escuela se encuentra ubicada en el municipio de Belén de Umbría. Se trabaja con los niños orientando las actividades desde su contexto, como municipio rural. La escuela Andrés Escobar establece un vínculo solidario entre escuela y comunidad ya que la comunidad es un valioso recurso educativo el cual debe ser empleado en el desarrollo de los programas escolares como medio para fomentar en los estudiantes el cuidado y protección del entorno.
	<b>T7 L.E.M.</b>	Se trabajó a partir del trabajo vivencial y jornadas lúdicas. Permitió realizar actividades en aula viva donde los estudiantes lograron tocar, manipular, observar y conocer nuevas formas de aprender.
	<b>T8 N.D.J.A.</b>	Para poder acceder a la colaboración y participación de la comunidad en el montaje de la huerta escolar con los niños de la escuela Andrés Escobar se realizaron visitas domiciliarias, entrevistas con algunos miembros de la comunidad y padres de familia.
	<b>T9 R.N.T.</b>	Los docentes y la comunidad educativa estamos buscando un buen desarrollo a través de un trabajo que benimos realizando en nuestra escuela con la huerta escolar en continua la siembra de semillas y el cultivo nos ha servido para el bienestar de los estudiante. Yo Rubian como Licenciado en etnoeducacion y desarrollo comunitario tengo un mejor cambio en la forma de enseñar a los niños. Antes era un docente muy sencillo a hora tengo mi estrategia. Y contextualizando a través de la estrategia pedagógica, en la aprendizaje y la enseñanza de los alumnos y con un veneficio de la comunidad y el desarrollo de todo que ya hemos mejorado la calidad de enseñanza en nuestro contexto social.
	<b>T10 C.A.C.</b>	Capacitación a 20 padres de familia, gobernador, jaibana, aguaxiles y 19 estudiantes sobre medicina y plantas tradicionales y la importancia de aprender a usarlas y a cultivarlas, también se hablo sobre la importancia de la higiene personal. Los estudiantes tienen un cambio al conocer el contexto y tienen interés de conocer los conocimientos amplios de loque enseñar a ellos.



CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
ETNOEDUCACIÓN	<b>T11 J.A.N</b>	Realicé lo actividad con un medico tradicional con los padres y madres de familia, para saber la sabiduría de un medico curandero lo importante es que un médico Embera enseñe a los demás para fortalecer en la medicina tradición que el curandero nos enseñe como se prepara y para que, para no perder la sabiduría de un medico embera. Se hace una educación en constesto y los estudiantes aprenden para la vida y eso enseño para lo futuro atravez de las comida típicas.
	<b>T12 A.S.S.</b>	Ya hemos realizado las actividades propuestas con los estudiantes, recogiendo los conocimientos de aprendizaje para poder contribuir, practicando con los estudiantes en la vida cotidiana, cuando el tiempo no presta hemos aplazado la reunión convocada. Ahora salimos a la huerta y aprendemos, hacemos una mesa redonda para poder analizar o reflexionar por medio de la experiencia del docente así los niños mostrando así los niños mostrando de como podemos medir el ancho, de largo. El ejercicio de la huerta escolar no termina aquí, es un proceso que se ha iniciado y que debe seguir por lo menos en los niños se ha inculcado el mayor por el campo, el amor por el estudio, el interés por conocer lo que los rodea, interés por recuperar lo ancestral, los niños hablan de buena salud, de la buena alimentación, saben identificar diferentes especies de plantas, animales como insectos los buenos para comer y los venenosos.
	<b>T13 L.A.M.C</b>	Se va a trabajar con la comunidad indígena, desde la Etnoeducación y el desarrollo comunitario en el territorio en contexto para atender necesidades de la comunidad embera y rural. Como docentes debemos ser creativos y motivando los estudiantes para mejoren ambientes en la escuela. Con la herramienta huerta escolar los estudiantes tienen un animo tanto en la huerta envés de tener serados dentro de salas. Ellos son felices de salir asia el campo menos se aburren y esto es una herramienta para ellos. Es mas importante saber de nuestro producto propio para no dejar perder de nuestros campos, enseñar a nuestros futuros hijos que ellos puedan reconocer de nuestras semillas y que estén cultivando para sacar mas producto y el intercambio con la comunidad educativa de nuestro misma vereda, con los niños, entre todos recolectamos ideas para seguir compartiendo las experiencias de aprender por medio de las capacitaciones. En el centro educativo caimito las formas propias de enseñar son representaciones de una hera para que los niños identifiquen bien sagar fuera del aula de clase o de campo. Los niños logran con facilidad de aguerdo con la actividad realizada sus propias vivencias. Dar una importancia a la escuela de la vereda para que los padres de familia sientan un afecto de agradable por sus hijos que estudian en la escuela porque están conociendo nuevas ideas y nuevo conocimiento para el bien del mañana. Acerca a los padres para que orientes a sus hijos en la casa. La licenciatura enseño a que cuando hay problemas familiares es cuando el papá recaeña a sus propios hijos y el niño viene a la escuela todo desmoralizado sin ganas de estudiar todo entristecido y la dificultad es de coordinar al estudiante es difícil y el docente hace, puentes al niño para poder dar orientaciones al alumno para que el alumno no piense de lo que paso en casa.
	<b>T14 J.E.G.</b>	Nosotros escuela currumay medio para fortalecer nuestra enseñanza fue en una forma dinámica, reconociendo el medio ambiente y su cultura, para intercambiar experiencias. Sembrando alimentos propios es una solicitud mutua en la comunidad que se aprenda en la escuela. Los niños aprendes a escribir la historia de la comunidad o de mi resguardo por medio de un dialogo respetuoso, mas afectuoso y se hace sentir de una mirada mas complejo de escuchar, valorar, resolver los problemas, amar sentir en la vida cotidiana esto nos hace sentir que los niños sean de lo mejores relaciones con los compañeros y aprendan a sustentar sus capacidades y habilidades dentro de la institucion y la sociedad. Con mi trabajo atenido mi metodología me ha podido de una manera continuo con la participación de los padres de familia para tener buenos resultados. Esto se puede quedar en mi generación en generación atravez de mi experiencia y retroalimentando como docente mi conocimiento es ilustrar de los saberes ancestrales para tener un mejor implementación en la huerta escolar de mi escuela como currumay medio y con mi comunidad, mi proceso es mirar con mi actitud y la capacidad que puedo desarrollar con mis estudiantes en una forma efectivo y la participación mutua es reconocer mis problemas de mi escuela además podemos corregir mi falencia que aparesca dentro de mi escuela pero nos permite a conservar nuestros saberes como etno educadores.
	<b>T15 J.E.N</b>	Se trabajo el ambiente escolar atraves de rondas, juegos, canciones, participación activa entre los estudiantes. La licenciatura en Etnoeducación me sirvió para aprender otras formas de enseñar, donde los estudiantes forman y aprenden de educar en su vida, dentro del salón y a fuera a través de recreación falta mas el ambiente para que los niños aprendan por medio de la visualización del campo. Aprender de comunicar buscar armonía manejar las reglas del juego, como respeto, responsabilidad, cooperación amigable. A través del aprendizaje del estudio de la universidad se ha adquirido mejor aprendizaje para enseñar a los estudiantes en la escuela y en los trabajos como ambiente a través de la implementación de la huerta escolar. Estudiantes aprenden practicando sembrando los cultivos allí se están relacionando con el medio natural.
	<b>T16 L.I.S.C.</b>	En el centro educativo el socorro la problemática de salud cuando se enferma un niño y la dificultad es llevar al puesto de salud. Por esto profesor y estudiantes a partir de la huerta escolar donde se van a sembrar las plantas y los nombres y usos. Capacitar a los padres sobre la importancia de llevar los niños a la escuela. Toda enseñanza aprendizaje se hara con cosas del monte y del resguardo que los niños reconozcan y comparen con capunia. El docente llevara un enfermero para que hable a los niños de higiene y aseo y cuidando la salud y ellos deben enseñar y ayudar a las demás personas de la comunidad. Es difícil para el docente que los aprendizajes de los estudiantes en el manejo de lenguaje se manejan sus habilidades desde el nivel de preescolar a grado quinto, donde tienen capacidades de aprender el manejo de lecto escritura y la comprensión lectora de acuerdo de estándares y que los estudiantes manejan la competencia ciudadana partiendo de las actividades y actitudes contextualizando en la sociedad que no es la propia

CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
ETNOEDUCACIÓN	<b>T17 F.A.P.</b>	Es cierto que no tenemos documentos escritos pero este trabajo brinda esa oportunidad para iniciar un numero de escritos de nuestros propios conocimientos. El docente trabajo deportes con otras escuelas, además enseñó a los padres de familia deben tener cuidado de sus hijos en la parte de la higiene personal en cepillar todos los días los dientes de la casa llegar a la casa bien peinados bien bañados, las uñas deben cortarse, bien motilados sus pelos, bien vestidos y sin piojos. Las madres deben enseñar a sus hijos a mantener bien limpio la casa enseñar a hacer destino de la cocina. Hay que enseñar a los niños a cultivar en la parcela con las fases de la luna, los menguantes.
	<b>T18 F.D.W.</b>	La Etnoeducación por mi estudio y en mi trabajo laboral he tenido un cambio durante el proceso del proyecto teniendo en cuenta las necesidades basicas obtuvimos un objetivo para fortalecer el aprendizaje y las enseñanzas propias en el entorno de acuerdo y las perspectivas que logramos fue el aprendizaje pedagógica. Para lograr el aprendizaje de compartir ideas donde hay opinión libres, toma de desiciones propios buscando un mejor condición social, cultural, política, educativa. La escuela se trabaja en una integración mutua condiferentes escuelas bien sea amplio con los saberes ancestrales, pero ahí encontramos con la calidad del estudiante. Participación con diferentes actividades, que la comunidad se pone propuesta y que estos trabajos sean validos que sirva para el futuro, también radicando nuestros conocimientos adquiridos como una de las características fundamentales para el futuro, es importante para reconocer su propio contexto y desarrollando proyectos buscando las necesidades, economía, educación, salud y que la institución educativa sirva de practica de pedagogía es decir demostrando y lustrando para que el niño aprenda a desarrollar sus capacidades intelectuales. La realidad que estamos dando como etnoeducadores es organizar a la vida social con unos intereses por mejorar la calidad de vida compartiendo un derecho a la alimentación lo cuál que significa la seguridad de todo que podamos proteger la salud de los niños en cada escuela en una convivencia social.
	<b>T19 J.D.R.A</b>	El docente debe consentizace a los padres de familia la importancia de emviar a los niños ala escuela, el docente motivara alos estudiantes atravez de la creatividad como en el lúdico para mejorar los ambiente escolar. Reunir a la comunidad y con los mayores para compartir las experiencias sobre la educación propia y la occidental.
	<b>T20 C.C.A.C.</b>	Desde que hemos venido trabajando en la huerta todos los alumnos han estado contentos y felices trabajando en el campo por de ella hemos venido aprendiendo muchas cosas, a sumar, restar, multiplicar, dividir, poreso que los niños se aprenden mas en el campo envés de estaren el aula de clases encerrados en cuatro paredes otros con sueño, mientras que en el campo somos libres de aire y todo lo que queremos lo tenemos. Toda esta experiencia hamos traído desde la práctica de la huerta escolar desde el municipio de Mistrató, y desde la universidad tecnológica de Pereira , y poreso gracias al profesor que nos has brindado está oportunidad y experiencia tan maravilloso para nuestro contexto y nuestro entorno.
	<b>T21 H.C.</b>	Con la herramienta pedagógica se logro hacer transversalización de la matemática que es la mas dificultaa niños y niñas.
	<b>T22 L.A.G.</b>	La estrategia pedagógica de la huerta escolar que tuvo la finalidad de estrechar la brecha existente escuela, familia y comunidad y de como sirve de puente para las formas propias de enseñar. Se realizaron talleres, dialogo, socialización tuvimos la oportunidad de multiplicar hacia la comunidad y alos demás personas. A los padres les gusta la educación que docentes dan a niños porque han visto reflejar una enseñanza flexible y con amor porque tiene buena herramienta pedagógica. El ejercicio de enseñanza aprendizaje en la huerta escolar no termina aquí, es un proceso que se ha iniciado y que se debe seguir por lo menos en los niños se ha inculcado el amor por el estudio. Se identificaron ritmos y formas de aprendizaje del estudiante para consolidar y reorientar con el desarrollo integral del educando, fortalecer habilidades para aplicar las competencias.
	<b>T23 G.T.R.</b>	Como estudiantes de la licenciatura en etnoeducacion y desarrollo comunitario este proyecto afianza los conocimientos estudiantes de una forma vivencial con la herramienta o estrategia “huerta escolar” y a mismo tiempo aprenderemos de ellos. El docente tendrá una cronograma fijado para la capacitación de estudiantes sobre el manejo de la producción de alimentos propios de la huerta escolar dentro de la escuela para que los estudiantes puedan tener un mejor practica de como sembrar una semilla para una buena producción tambien podemos tener plantas medisinales como curativa de
	<b>T24 E.P.P.M.</b>	Se realiza encuentro con padres para darles a conocer las practicas educativas actuales y la importancia de ellas. La educación a los niños esta cambiando, ahora se hace con rondas, cantos, coplas y muchas mas lúdicas para que los niños tengan un ambiente atractivo y se pintará la escuela y se decoraran los salones. Con la herramienta “huerta escolar” he evidenciado sin desconocer los avances del modelo tradicional, que para llegarle a los alumnos es mejor un modelo constructivista.
	<b>T25 S</b>	Al documento no se pudo acceder. La estudiante trabajo su proyecto con la estudiante del T.24.
	<b>T26 N.G.</b>	La estrategia Huerta Escolar es un excelente recurso para convertir las escuelas en lugares que posibiliten a los estudiantes múltiples experiencias acerca de su entorno. Además permite poner en práctica actitudes y hábitos de cuidado y responsabilidad con la comunidad. Antes de tener el apoyo y orientación de los profesores; que han contribuido en mi formación profesional y académica.
	<b>T27 C.E.N.</b>	Con la realización de este proyecto, las comunidades indígenas Embera Chamí, quiere empíricamente darle a partir de la huerta escolar una apropiación a los conocimientos propios en cuanto a practicas de siembra, educación propia, fortalecimiento en paticas. ambientales, recuperación de semillas.

Fuente: Elaboración propia.



### **9.1.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.**

Este análisis se realiza a partir de los proyectos de grado de cada uno de los veintiocho (28) estudiantes que cursaron la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario del CERES de Mistrató, entre los que se encuentran veintidós (22) indígenas que en su momento son docentes de básica primaria en diecinueve (19) escuelas del Resguardo unificado de Purembará y seis (6) mestizos, tres (3) del municipio de Mistrató y tres (3) del municipio de Belén de Umbría.

Si analizamos de forma detallada las categorías planteadas, consideradas por los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en el municipio de Mistrató, al desarrollar su proyecto de grado logramos identificar:

**Etnoeducación:** Si bien es cierto la Etnoeducación en Colombia tiene sus inicios en el año 1976, buscando reestructurar el sistema educativo con el propósito de otorgar a los grupos indígenas la facultad de implementar la educación propia y luego se ratifica con la Ley 115 de 1994, al referirse en el capítulo 3 Artículo 55 a la educación para los grupos étnicos; la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató no se siente representada por la ley. Esta comunidad afirma que sólo a partir de estar cursando la Licenciatura han logrado con los conocimientos adquiridos y por iniciativa propia, con ayuda de la comunidad aplicar conocimientos ancestrales y en lengua, como se puede evidenciar en las respuestas obtenidas:

*“Se identificaron ritmos y formas de aprendizaje del estudiante para consolidar y reorientar con el desarrollo integral del educando, fortalecer habilidades para aplicar las competencias” (T.22).*

*“Es difícil para el docente que los aprendizajes de los estudiantes en el manejo de lenguaje se manejan sus habilidades desde el nivel de preescolar a grado quinto, donde tienen capacidades de aprender el manejo de lecto escritura y la comprensión lectora de acuerdo de estándares y que los estudiantes manejan la competencia ciudadana partiendo de las actividades y actitudes contextualizando en la sociedad que no es la propia” (T.16).*

Manifiestan tener dificultades al enseñar lo estipulado en los estándares y competencias del Ministerio de Educación Nacional a los niños y las niñas de la escuela. Además se evidencia el malestar porque sus niños y niñas estén aprendiendo cosas que no sean de su comunidad ni en lengua propia, evidenciando esto que lo estipulado en la Ley 115 de 1994 para los grupos étnicos no se refleja en la realidad de algunos pueblos indígenas, por ende dichas comunidades imparten la educación sin ninguna directriz ni autonomía.

En la voz de otro estudiante se evidencia su emoción de felicidad al estar estudiando una licenciatura que le está aportando conocimientos y otras formas de enseñar en contexto.

*“La licenciatura en Etnoeducación me sirvió para aprender otras formas de enseñar, donde los estudiantes forman y aprenden de educar en su vida, dentro del salón y a fuera a través de recreación falta mas el ambiente para que los niños aprendan por medio de la visualización del campo” (T.15).*

Es importante aclarar que los docentes indígenas que cursaron la licenciatura fueron nombrados por el ente territorial bajo parámetros establecidos para los educadores, cumpliendo con los requerimientos generales y los contenidos oficiales, más no particulares ni propios tal y como se estipula en la Ley 115 de 1994. Por esto, se evidencia que los estudiantes, tal y como lo expresa el estudiante T15, sienten que hasta ahora están ejerciendo su labor desde el contexto. Para el caso de los Embera del municipio de Mistrató es posible afirmar que la Etnoeducación no ha tocado sus territorios desde lo que la Ley estipula. Los niños y las niñas Emberas escolarizados aprenden igual a los niños y las niñas de la zona urbana del municipio de Mistrató, lo que ha llevado a que muchos padres no envíen a sus hijos/as a la escuela, como lo podemos evidenciar en la siguiente respuesta:

*“Dar una importancia a la escuela de la vereda para que los padres de familia sientan un afecto de agradable por sus hijos que estudian en la escuela porque están conociendo nuevas ideas y nuevo conocimiento para el bien del mañana. Acerca a los padres para que orientes a sus hijos en la casa” (T.13).*

Una de los tantos motivos que viven las comunidades indígenas para no escolarizar a sus hijos/as es que los padres sienten que la educación que se les brinda los hace perder lo propio. Lo cual contradice lo que ellos desean y es luchar para que su pueblo perdure y sus conocimientos ancestrales también queden en los niños y las niñas del resguardo. De esta manera, lo expuesto en la Constitución Política de Colombia del año 1991, sobre el derecho a la educación, la

protección a la diversidad cultural, el fomentar el acceso a la cultura en igualdad de y la protección de la lengua en sus territorios tampoco se cumple.

*“La licenciatura enseñó a que cuando hay problemas familiares es cuando el papá recae a sus propios hijos y el niño viene a la escuela todo desmoralizado sin ganas de estudiar todo entristecido y la dificultad es de coordinar al estudiante es difícil y el docente hace, puentes al niño para poder dar orientaciones al alumno para que el alumno no piense de lo que paso en casa.” (T. 14).*

La etnoeducación está definida como la educación en valores y los estudiantes la interpretan de la siguiente manera:

*“Nosotros escuela currumay medio para fortalecer nuestra enseñanza fue en una forma dinámica, reconociendo el medio ambiente y su cultura, para intercambiar experiencias. Sembrando alimentos propios es una solicitud mutua en la comunidad que se aprenda en la escuela” (T.14).*

En esta afirmación del estudiante T14 podríamos analizar, desde lo evidenciado en la experiencia compartida durante cinco (5) años, que los indígenas Embera Chamí hacen dos procesos educativos diferentes. Uno es el que ellos desarrollan a partir de conocimientos propios, que se han transmitido de generación en generación, a partir de la tradición oral y la otra es la educación que deben impartir en la escuela con principios establecidos por los no-indígenas, la

cual enseña a los niños y las niñas otros valores y conocimientos distintos a los de ellos, ocasionando un detrimento de lo propio. Por esto es que se puede entender de alguna manera la decisión de algunos padres de no enviar a sus hijos/as a la escuela.

Según Rojas y Castillo (2006), en las comunidades y pueblos indígenas la escuela ha tenido como función básica garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante. Muchas veces se afirma que se quiere que los indígenas conozcan las dos culturas: la propia y la “occidental” (que brinda la escuela en todos sus niveles, es decir: primaria, secundaria y universitaria). Así mismo se desea que se desempeñen con eficacia en ambas, no obstante, en realidad en no pocas oportunidades el producto final es que el carácter multicultural de los estudiantes que han pasado por ella ha desaparecido totalmente. Esto ha permitido señalar la escuela como una institución que promociona la cultura occidental y por tanto aculturadora, impuesta por mandato oficial y que, en gran medida, a pesar de las nuevas disposiciones se sigue imponiendo (Rojas Curieux, 1998).

*“La realidad que estamos dando como etnoeducadores es organizar a la vida social con unos intereses por mejorar la calidad de vida compartiendo un derecho a la alimentación lo cuál que significa la seguridad de todo que podamos proteger la salud de los niños en cada escuela en una convivencia social” (T.18).*

*“La estrategia pedagógica de la huerta escolar que tuvo la finalidad de estrechar la brecha existente escuela, familia y comunidad y de como sirve de puente para las formas propias de enseñar” (T.22).*

Desde esta perspectiva, la etnoeducación se convierte en un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve a reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad. Es decir desde el reconocimiento del “otro”, ese “otro” que a su vez permite la construcción de sí mismo. Un reconocimiento que lleva en últimas a resignificar la forma de habitar y estar en el mundo, en palabras del estudiante T18 y el estudiante T22.

Refiriéndose más directamente al quehacer etnoeducativo, el estudiante T5 expresa:

*“La investigación y la exploración contextualizada de una sociedad diversas y sentido de pertinencia seria entonces los elementos distintivos de una practica educativa etnocomunitaria orientada hacia la formacio nuestra sociedad enfrentan con éxito los retos de la competencia y la innovación y construyen nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social como seres dialógicos en búsqueda y en fortalecimiento colectivos. Los educadores buscan un camino desafio de hacer de la nuestra una sociedad plural.*

*La etnoeducación se ubica en plano escolar donde los niños aprenden el manejo del lenguaje para enriquecer la comprensión lectora en la vida cotidiana enriquecio su conocimiento de producción textual y construyendo el texto literario los conocimientos contextualizada va a nuestra sociedad” (T.5).*

En Colombia la educación de los pueblos indígenas ha sido el producto de luchas por una educación propia, ya que entre los años 1900 y 1960 la educación de los indígenas se llevaba a

cabo bajo la tutela de la iglesia o en las escuelas oficiales, en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en lengua indígena (Consejo Regional Indígena, 1987). Hasta el día de hoy no es que haya cambiado mucho, la iglesia todavía hace presencia en resguardos como el Embera Chamí de Mistrató y la ley está muy bien redactada. Ésta es ambiciosa e inclusiva pero si no se pone en práctica, la educación de estas comunidades está en riesgo, ya que viven permanentemente en un choque cultural que no comprenden. Estos pueblos tienen derecho a que su cultura sea respetada y esta situación demanda de un diálogo crítico entre culturas y de culturas. Es el reto de una práctica educativa coherente a la realidad, una educación social con pedagogía social que asuma una verdadera transformación.

#### **9.1.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.**

Según el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley General de Educación de 1994, define la Etnoeducación como la educación que se le ofrece a comunidades que poseen una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, educación que debe estar ligada al ambiente y al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y a sus tradiciones. Si bien es cierto que en Colombia se legisla para las minorías étnicas, en nuestros días la educación es homogenizante y no contextualizada, a pesar de las luchas reivindicativas de los grupos indígenas por recibir educación propia.

Lo estipulado en la ley no se evidencia y esto lleva a que los docentes de las comunidades indígenas en su mayoría bachilleres, impartan la educación sin comprender las dinámicas y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, procesos como los realizados por la Universidad Tecnológica de Pereira cobran importancia y relevancia a la luz de la ley de Etnoeducación.

La etnoeducación es la educación en valores de la etnicidad teniendo en cuenta que la identidad cultural es el sincretismo de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad. En Colombia es una concepción de la educación que ha estado en construcción desde sus mismos inicios, los cuales se dieron como discusiones en torno a cómo consolidar un proyecto pedagógico que pensara la educación como un componente esencial de la sociedad, partiendo de una realidad nefasta, donde, según lo señala la historia de la educación en Colombia, hasta la Constitución Política de 1991, la educación era una responsabilidad netamente del Estado Colombiano y de la Iglesia Católica, y que por cuestiones políticas e ideológicas, se promovió a través de ella la discriminación y enajenación de los grupos minoritarios, que recibían como formación una cultura hegemónica que destruía y desvalorizaba sus culturas y sus formas de vida. Una educación que si bien tuvo muchas aristas, estaba caracterizada por su enfoque homogenizante, descontextualizado con respecto a las realidades locales y que poco o nada tenía que ver con el reconocimiento de los diferentes grupos poblacionales.

Fue pues en este contexto, cuando diferentes actores, instituciones y organizaciones evidenciaron la necesidad de una formación que tuviese en cuenta otras necesidades y que respondiera a las problemáticas locales. Unas prácticas educativas que reconocieran a las pluralidades del territorio nacional, y en ese sentido diferentes grupos indígenas se organizaron en pro de una educación propia que respondiera de forma particular a sus necesidades siendo así,



en el año de 1976 donde surgen los primeros decretos que viabilizan la existencia de la etnoeducación indígena.

Analizando el contexto anteriormente referido y desde esta perspectiva, como se mencionó anteriormente, la etnoeducación se convierte en un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve a reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad. Un reconocimiento que lleve a superar la visión que en ocasiones se construye en torno a la diversidad como una mirada a ese ser diferente, pero no “menos” que otros, a ese ser, producto de dinámicas históricas que con frecuencia cristalizan las diferencias y los hacen vulnerables a la discriminación social, a la diferenciación socioeconómica y racial, que los coloca en un escenario de desigualdad social, política, económica y cultural.

En este marco de ideas, el proceso etnoeducativo debe ser pensado como una educación para todos, debe fortalecer la identidad étnica y cultural de los grupos indígenas y afros, contribuyendo a la construcción de un sistema etnoeducativo intercultural para convivir en la diversidad.

## **9.2. Educación Indígena**

### **9.2.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica.**

En Colombia la educación de los pueblos indígenas ha sido el producto de luchas por una educación propia, ya que entre los años 1900 y 1960 la educación de los indígenas se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en las escuelas oficiales, en las cuales se aplicaba un currículo

que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en lengua indígena (Consejo Regional Indígena, 1987).

Es así como la educación para los indígenas, que estaba en manos de la iglesia, se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica que se mantiene hasta los años cincuenta (50), época en la cual se adoptan los planes oficiales. Por ejemplo, en el Cauca, Tierra dentro, región en la cual habita el mayor porcentaje de indígenas Paeces, se instala desde el año 1905 la congregación de la Misión compuesta por Lazaristas y Vicentinos.

Lo anterior muestra como aquella educación, que en su momento se trató de incorporar a las comunidades indígenas, iba en contra de la cultura, estigmatizando las costumbres como elementos adversos para el desarrollo. Sin embargo, tiempo después se fueron presentando formas de resistencia, en las cuales fueron surgiendo situaciones que permitieron la recuperación de territorios y de esta forma trascender en la conservación de la cultura, además de establecer procesos pedagógicos que conservaran elementos propios de las comunidades.

En la Constitución Política de Colombia del año 1991, en varios artículos se logra que el Estado reconozca y proteja la diversidad cultural, los dialectos y lenguas en los territorios, el derecho a la educación y el fomento al acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, lo cual está ratificado en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 804 de 1995, en donde se reglamenta la etnoeducación para los grupos étnicos y la comprende como un servicio público. En el año 2007 con el Decreto 2406 se reglamentó la mesa nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia “CONTCEPI” y para el año 2010 se traza la ruta jurídica para la consulta previa a los pueblos indígenas sobre la educación propia. Al día de hoy son

veintidós (22) pueblos los que administran su sistema educativo pero no pasa del manejo de los recursos y la autonomía para la contratación. Los avances en la construcción de sus Proyectos Educativos contextualizados han sido más lentos y todavía están bajo los estamentos del Ministerio de Educación Nacional y sus reglamentaciones en lo referente a lo que se debe enseñar.

### **9.2.2. Fases II y III: Recolección de la información y organización de los datos.**

Tabla 6. Categoría Educación Indígena

II.RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y III.ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INDÍGENA	<b>T1 J.F.A.</b>	Se programan reuniones con todos los actores de la comunidad, cabildo, gobernadores, grupo de mujeres y jóvenes líderes, padres de familia y niños y niñas, para explicar y dar a conocer la importancia que cobra la estrategia de la huerta escolar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y como la comunidad se puede involucrar recuperando la memoria histórica, productiva, cultural utilizando relato como medio comunicativo para fortalecer culturalmente a la comunidad El estudiante manifiesta haber tenido grandes cambios, en cuanto a conocimientos ancestrales, pero manifiesta no entender lo establecido por el MEN. La huerta escolar se convirtió para él en un espacio pedagógico en donde puede enseñar y que sus niños aprendan, en colaboración con la familia y la comunidad. Se siente satisfecho de haber logrado su Licenciatura y piensa que esto traerá bienestar y muchos cambios en la comunidad
	<b>T2 L.A.N.</b>	Me siento tan importante como licenciado en Etnoeducación desarrollo comunitario, he aprendido muchos elementos para trabajo con los niños tanto teoría y teorico con mis saberes del conocimientos ya estamos ubicados tanto en la parte derecha o izquierda. Con unos contenidos de las actividades donde los niños aprenden....con algunos estudiantes contamos centenas con palitos, piedras, cuadernos, marcadores. Soy una persona de buen líder aspirando mis conocimientos para poder construir y organizar a la comunidad. También me hace sentir con un compromiso muy serio y de mucha responsabilidad buscando con valores éticos como profesionales es decir esto fue la gran sueño de mi futuro...
	<b>T3 J.N.S.</b>	Ánimo de relacionar y compartir experiencias para cambiar vida entre estudiantes y padres de familia y autoridades de la vereda. Devida a esto estrategia pedagógica la mayoría de la comunidad educativa sienten esa alegría, amor por que los tres ejes es la base fundamental para desarrollar y cambiar en la vida cotidiana en el entorno social Elaboración de una cartilla sobre las semillas y los productos propios y su forma de cultivar. Motivación al estudiante a través de la lúdica para mejorar el ambiente escolar.
	<b>T4 E.A.T.</b>	y utilizando la forma de enseñanza por medio de la huerta escolar los niños con mucha facilidad se han aprendido a, sumar, restar, multiplicar, dividir, utilizando las cuatro operaciones fundamentales pero la utilización de las operaciones los niños son felices de realizar cualquier actividad de acuerdo con la planta, contando las hojas, frutas, con tomate cebolla etc. Pero la enseñanza ya no son de las aulas de clase sino también en el campo, es mas libre de aire, y podemos utilizar varios herramientas, no lo también enseñamos la matemática, si no también utilizamos las nuevas áreas fundamentales que son: C. sociales, C. naturales, Español, matemáticas, ética y valores, religión. Por que hubo un mejor aprendizaje en el entorno de nuestros niños, por eso los que han participado en este proyecto sean sentido satisfecho por haber aprendido muchas cosas importantes, y por medio del proyecto se han cambiado consumo de alimento de un alimento variada y balanceada, por que hasta el momento ya casi no compramos alimentos introducidos, sino de nuestra propia región como uso y costumbre en nuestro contexto social. Con todo esto hemos sentido contento y satisfecho por haber obtenido unos buenos resultados del proyecto y por haber obtenido una buena conocimiento en el aprendizaje.
	<b>T5 O.P.N.</b>	Antes de iniciar las actividades con los niños estudiantes en Sede educativa gete alto. Como docente me acerqué muchos con los Sabios para la investigación de Conocimientos y experiencia Científica, que ellos guardaban la memoria para hacer una pitacora para compartir ideas al docente y a los estudiantes y para recojer esa informaciones. Un anciano nos comenta sobre la alimentación ancestrales que consumían desde tiempo atrás. Se alimentaban carne de monte, pescado del río, cangrejo, otros alimentos silvestre como sinburika, jueñan pricamosa gidña yuyo doka uspitaka matandrea etc. También se alimentaba de maíz amarillo, maíz blanco, maiznegró y se preparaban arepa colada mazamorra chocolate de maíz arina, monia. Y también se alimentaban como buko, iraka, mapapa, ñame, ají amarillo, ají rojo: para condimentos utilizaban llevabuenta culandro, cilandro, polea éter arabuka cebolla, tomate ancestral yuca platanos colada de maíz, chicha de maíz beka, colada de yuca colada de chontaduro, chicha de chontaduro el alimento. Se preparaban maíz con frijol chenke, Se preparaban sopas molido en una piedra y ese era consumo familiar. En esa época los niños solo sabían que era alimentación trágica por eso razón los niños ebera no enfermaban tan fácil, en la comunidad por ellos manejaban muy adecuados los alimentos nutritivos y sacaban de la misma región y las comunidades indígenas eran fuertes y resistentes para cualquier actividad rutinaria para el trabajo.
	<b>T6 A.P.V.</b>	Trabaje contextualización y desarrollo del proceso pedagógico teniendo en cuenta las condiciones étnicas, sociales que nos lleva a una mejor formación integral de los mismos y preparación para la vida, ya que el trabajo colaborativo genera una educación incluyente. Se logra que los padres de familia replique la huerta escolar en sus casas y reciben la capacitación sobre la forma de cultivar, retroalimentación de saberes propios, los usos y beneficios de las plantas medicinales. Se capacito a la comunidad educativa y a los niños sobre el cuidado y conservación del medio ambiente, normas de higiene al consumir los alimentos, autocuidado del cuerpo, dieta variada y balanceada, se vinculó a las charlas al hospital. Hay que rescatar alimentos propios, semillas nativas producción propia, y practicar dialogo de saberes para generar aprendizajes significativos mejorando la calidad de vida de la sociedad y compartir experiencias de lo aprendido.
	<b>T7 L.E.M.</b>	El interés de los niños por conocer lo ancestral. Cultivar un medio para la interacción familiar. En el momento de realizar actividades numéricas, como ejercicios de multiplicar, división, sumas y restas aun le cuesta a los niños embera, con estrategias de roles se ha logrado motivar a los niños y niñas para que sintieran que en la escuela se puede aprender jugando.

CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INDÍGENA	<b>T8 N.D.J.A.</b>	A través de la resignificación de la escuela los estudiantes aprenden de una manera muy vivencial ya que ellos recogen todo lo aprendido en el salón de clase y lo llevan a la práctica, a través de la huerta escolar.
	<b>T9 R.N.T.</b>	Por medio del proyecto el aporte de la comunidad fue el aporte de conocimiento de los maestros jaibana y otros líderes. La escuela ofrece una buena calidad de vida a la comunidad educativa se creo un vínculo solidario entre escuela y comunidad.
	<b>T10 C.A.C.</b>	En la comunidad a partir del proyecto se refleja en cada una de las familias la armonía de vivir, conociendo los alimentos higiénicamente. Para una vida sana y protegiendo de algunas enfermedades que causan a las personas dentro de la sociedad, donde la comunidad en general se siente fortalecido por la calidad de vida. A través de la huerta escolar se logró rescatar todas las semillas propias de la región para cultivos donde se intercambió los saberes ancestrales con la comunidad de la escuela para tener en cuenta los valores de nuestra propia producción utilizando los abonos orgánicos, transmitiendo una enseñanza a los niños, padres de familia dentro de la huerta escolar utilizada como una herramienta pedagógica en el aprendizaje. Con la capacitación y motivación la padres de familia, la comunidad, los niños, se logro la disminución de deserción escolar. Donde brindamos una enseñanza a través de la lúdica, con bailes, cantos historias, dibujos del contexto, donde el niño se sienta atraído por la escuela. Con la ayuda de los padres se fortalece la convivencia en la escuela. La enseñanza debe ser de buena calidad para que los niños aprendan a concientizar buenos modales frente de los demás compañeros, ante la comunidad estudiantil, que sean muy prácticos en la lectura escritura de ellos mismos como estudiantes de dar buenos ejemplos a la comunidad educativa.
	<b>T11 J.A.N</b>	Como docente Conte la historia de la escuela Beke a los niños y a los padres de familia, una historia que me contaron los mayores. Tuve la oportunidad para motivar y orientar el interés de participar en las actividades dentro de los trabajos, tendo en cuenta con el intercambio de saberes de los padres y las madres. En segundo lugar en la motivación y la orientación tuve la facilidad de seguir el avance y aprovechando la colaboración y prestando servicio, dándole la mano para buscar el cambio enseñanzas nuestras a nuestros estudiantes utilizando nuevas herramientas y metodología a través de la huerta escolar.
	<b>T12 A.S.S.</b>	En la escuela Vidua hemos cambiado las formas de enseñar en la huerta escolar, para que los estudiantes puedan practicar y manipular, para ellos es mas creativo en la huerta, porque el niño puede asimilar mas la sociedad. Antes se enseñaba a los estudiantes entre cuatro paredes en los pasados nunga se sacaban al campo para poder practicar a los estudiantes. Como estrategia como juego de roles se ha logrado motivar a los niños y niñas, para que sintieron que en la escuela se puede aprender jugando a la vez que se logra hacer comprensible, por ejemplo interactuando en la huerta se dan cuenta de son parte de la comunidad, se conocen y se orientan adecuadamente en el espacio.
	<b>T13 L.A.M.C</b>	Para recoger las semillas nativas utilizando fases de la luna para los cultivos en la huerta escolar y se hizo por medio de integración de trueque en la comunidad. Queremos que tengan buena relación de partes de las autoridades mayores hacia la comunidad en los trabajos de minca y colectivo. Logramos que los sabios sean transmisores en futuro de los conocimientos. Una señora que presto el servicio a las demás madres de una buena preparación de alimentos y que las demás madres den enseñanza a sus familias de una manera especial compartiendo esa experiencia que recibieron en la capacitación dado en la escuela de Caimito. Los alimentos tiene mucha metodología de preparación de diferentes alimentos puede compartir nuevas ideas en la sociedad y de ser comunicativo con los demás.
	<b>T14 J.E.G.</b>	Se enseña a estudiante todo sobre semilla propia y abono organico, estos aprendizajes son importantes por que nos dan un conocimiento propios, en su propio contexto. No podemos dejar el problema que están afectando nuestra salud de nuestros niños y niñas parezo tenemos que enseñar en ciencias naturales y tener como objetivos de estudios que no sean de la huerta escolar también para los seres vivos, en especial nuestra origen de los ancestros y sus propiedades. Para nosotros es importante para conocer las formas de vida que tengamos buena alimentación en los niños pero también encontramos factores personales familiares y sociales que vulneran la estabilidad física y emocional de los niños y las niñas indígenas. Al entender los padres de familia de currumay medio que con este proyecto, esta forma de enseñar que las autoridades indígenas debían apoyarse a la escuela y la comunidad, para prevenir la migración de los
	<b>T15 J.E.N</b>	Se capacita a los padres de familia, se hacen trabajos en equipo para la reflexión y de intercambio de idea para el fortalecimiento de la vida de vivir sano para controlar las enfermedades que afectan a cada una de las personas. Compartiendo ideas, con los niños, jóvenes, ancianos, líderes locales que puedan colaborar de mejor vínculo cooperando practicando y se han cumplido de las normas.
	<b>T16 L.I.S.C.</b>	El docente citara a los padres de familia a una reunión y formara el consejo de padre y asociación de padre de familias consejo directivo, consejo académico. Este equipo debe promover y velar por la escuela y las necesidades debe reunir cada mes para evaluar el trabajo y el rendimiento de los niños. El docente buscara y invitara a un mayor de edad que hable sobre la medicina tradicional y fijara una fecha para ir Almonte a reconocer las plantas medicinales y mencionando sus nombres de cada una y luego trasmitirán en casa con sus hijos.

CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INDÍGENA	<b>T17 F.A.P.</b>	Esto nos lleva a querer aprender haciendo y enseñar produciendo no con practicas occidentales sino con nuestras propias practicas las cuales llevaran a que pensemos la escuela como fundamental en la educacion y que además logre un fortalecimiento de la educación. Los padres de familia después de la capacitación en cada una de sus parcelas deben mantener una huerta sembradas de productos propios para que puedan intercambiar tomates, repollo, cebolla, frijol, por un kilo de arroz, papa y otros. Además deben mantener semillas. Hacer intercambio de saberes de la cultura y historias. Es importante conocer el contexto para poder conservar con la comunidad y practiquen el trabajo comunitario.
	<b>T18 F.D.W.</b>	La huerta escolar como estrategia para fortalecer los conocimientos y fortalecer la educación propia aplicarlas alas materias como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, valores, convivencia, lenguaje. A partir de la huerta escolar que sirve para una implementación en el aprendizaje pedgogica para una enseñanza transversalizada, estos conocimientos son mas fundamentales porque los estudiantes y la comunidad en general podemos explorar, investigar, observar, manipular innovar visualizar mejor a travez de la huerta escolar. A partir del trabajo con la comunidad, los padres de familia y los niños (a) en la huerta escolar, pero nuestro concepto fue exitoso para el desarrollo del bienestar social de nuestra comunidad. Vamos en un modelo de cambio a una enseñanza constructivista. Se hizo una capacitación con los estudiantes y comunidad educativa, tubo una avances en las actividades realizadas para mejorar la calidad de educación, se hizo un logro por medio de una motivación y la particiación de todo para desarrollar nuestros beneficios propio de acuerdo a la huerta escolar. Ser digno y que podamos impulsar y retroalimentando en sus propias escuelas, a los padres de familia y también ser formadores de mi escuela que deve tener mi historia propia.
	<b>T19 J.D.R.A</b>	Los estudiantes tubieron animo con la creatividad dentro de clase. Tambien para los niños llevan nuevos conocimiento sobre la lúdica para el cambio de los ambientes de los niños y tanto para la escuela y enseñanza propia de indígenas. Apropiación de los saberes de los mayores y de los jaibana y de las parteras para que niño aprenda de lo propio. Antes mi profecion era muy critico y mal genio con los estudiantes y mis conocimientos eran muy pocos tanto en la formación muy poco era mi cumplimiento con las comunidades. Los cambios que han dado a mi profecion y los conocimientos es valoro a mis estudiantes y hacer aprender a mis estudiantes como docente y con el estudio que llevo se que yo he superado en muchas cosas y he tenido practica en los campos con los niños en las áreas de ciencias sociales. Se trabajo con los estudiantes el manejo de la lengua
	<b>T20 C.C.A.C.</b>	Este proyecto fue uno de los pilares mas fundamentales para nuestra comunidad, xque ellos de igual manera se han sencibilizado mucho y este proyecto nos ha cambiado mucho a nuestro contexto. La herramienta huerta escolar ayuda a mirar como poder enseñar y aprender de lo propio con nuestras semillas y plantas medicinales cuidarnos de enfermedad y heridas de niños. Estamos aprendiendo y mejorando educación propia, antes era en cuatro paredes. Poreso la más beneficiados son los alumnos que se retroalimentan del docente, pero también se involugran los padres y madres, poreso la sistematización sirve para rectificar o modificar con los estudiantes delos trabajos que han hecho en la escuela y nos sirve para reflexionar y se funcionó o nose dio el resultado.
	<b>T21 H.C.</b>	Hay que transformar saberes propios para poder trasmitir en el aprendizaje para el bienestar de la comunidad. Mucho intercambio semillas propias y fortalecer alimentación niños, niñas y padres, hacer trueque.
	<b>T22 L.A.G.</b>	La estrategia de la huerta nos enseña a aprender haciendo y enseñar produciendo, no con practicas occidentales sino con nuestras propias practicas. Para la comunidad en general la medicina tradicional es uno de los pilares mas fundamentales en recuperar las perdidas de algunas plantas.
	<b>T23 G.T.R.</b>	Enseñar al niño a partir de lo propio, animales, plantas medicinales, alimentos ,ríos, agua, historias de los mayores.
	<b>T24 E.P.P.M.</b>	Se cito a un adulto mayor a la escuela para que diera testimonio sobre las practicas de salud que se hablaban en su época y como se beneficiaban de ellas y los niños plasmaban lo escuchado por medio de dibujos. Toda la información de este proyecto se sistematizará y se realizara una cartilla con todo lo aprendido para la escuela. Se realizará una actividad con padres, abuelos y comunidad en general para la recolección de las semillas propias, se sistematiza la información y se procede al almacenamiento, clasificación y siembra.
	<b>T25 S</b>	Al documento no fue posible acceder, la estudiante trabajo con otra estudiante (T. 24.)
	<b>T26 N.G.</b>	La huerta escolar es pensar en recuperar las tradiciones de nuestros mayores y ponerlas en practica para fortalecer la educación propia. La propuesta de hablar del fortalecimientos de la comunidad en economía, salud y la educación fue favorable y de gran aceptación por la motivación, excelentes saberes y aprendizajes impactando a toda la comunidad de Playa Bonita. Se logra la participación de muchos actores representativos de la comunidad como de la alcaldía, además personas del resguardo como jaivana, mayores, gobernadores de los cuales recibimos muchos aprendizajes.
	<b>T27 C.E.N.</b>	El gran objetivo al realizar este proyecto es el de implementar una estrategia educativo para mejorar la calidad de vida de las comunidades embera chamí.

Fuente: Elaboración propia.

### **9.2.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.**

Referente a esta categoría podemos encontrar que las comunidades indígenas construyen sus planes de vida y dentro de ellos uno de los apartados que cobra gran relevancia es la educación. En el plan de vida de los pueblos Embera Chamí, la educación es considerada como el conocimiento que se obtiene desde la familia, la comunidad y el trabajo colectivo, a través de la experiencia que van dejando nuestros ancestros, porque de generación en generación se han venido transmitiendo el saber tradicional en forma oral (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012). Lo anterior se evidencia en los trabajos de los estudiantes, de la siguiente forma:

*“Se programan reuniones con todos los actores de la comunidad, cabildo, gobernadores, grupo de mujeres y jóvenes líderes, padres de familia y niños y niñas, para explicar y dar a conocer la importancia que cobra la estrategia de la huerta escolar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y como la comunidad se puede involucrar recuperando la memoria histórica, productiva, cultural utilizando relato como medio comunicativo para fortalecer culturalmente a la comunidad” (T.1).*

El estudiante T5 en los siguientes apartados nos relata en una forma más pormenorizada, como sus ancestros tienen el conocimiento que debe ser transmitido de generación en generación, pero que lo están haciendo como docentes desde que están estudiando la Licenciatura:



*“Antes de iniciar las actividades con los niños estudiantes en Sede educativa gete alto.*

*Como docente me acerqué muchos con los Sabios para la investigación de*

*Conocimientos y experiencia Científica, que ellos guardaban la memoria para hacer una pitacora para compartir ideas al docente y a los estudiantes y para recojer esa informaciones.*

*Un anciano nos comenta sobre la alimentación ancestrales que consumían desde tiempo atrás. Se alimentaban carne de monte, pescado del rio, cangrejo, otros alimentos*

*silvestre como sinburika, jueñan pricamosa gidiña yuyo doka uspitaka matandrea etc.*

*Tambien se alimentaba de maíz amarillo, maíz blanco, maíz negro y se preparaban arepa colada mazamorra chocolo de maíz arina, monia.*

*Y también se alimentaban como buko, iraka, mapapa, ñame, aji amarillo, aji rojo: para condimentos utilizaban llevabuena culandro, cilandro, polea éter arabuka cebolla,*

*tomate anebral yuca platanos colada de maíz, chicha de maíz beka, colada de yuca*

*colada de chontaduro, chicha de chontaduro el alimento. Se preparaban maíz con frijol*

*chenke, Se preparaban sopas molido en una piedra y ese hera consumo familiar. En esa*

*época los niños so sabían que era alimentación tragenicos por eso razón los niños ebera*

*no enfermaban tan fácil, en la comunidad por ellos manejaban muy adecuados los*

*alimentos nutritivos y sacaban de la misma región y las comunidades indígenas eran*

*fuertes y resistentes para cualquier actividad rutinaria para el trabajo” (T.5).*

Se puede evidenciar en las palabras del estudiante la validez y el reconocimiento que tienen los mayores al transmitir sus conocimientos y cómo ha logrado a partir de estar

estudiando, cualificar sus conocimientos y poder realizar transposición de lo enviado en las cartillas del Ministerio con lo propio.

El pueblo indígena es crítico al referirse al sistema de educación que reciben sus niños y niñas en la actualidad, lo cual es manifestado en su plan de vida. El debilitamiento de la mentalidad ancestral en las nuevas generaciones es producto de que se vaya recibiendo cada vez mayor incidencia de la educación occidental y los medios masivos de comunicación, llevando a una pérdida de identidad cultural. Los docentes deben tener claro la responsabilidad que tienen en su papel de formar a los nuevos líderes y reafirmar su compromiso para orientar hacia la construcción de una verdadera identidad como pueblo originario (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012). Al respecto el estudiante T9 menciona:

*“Yo Rubian como Licenciado en etnoeducacion y desarrollo comunitario tengo un mejor cambio en la forma de enseñar a los niños. Antes era un docente muy sencillo a hora tengo mi estrategia.*

*Y contextualizando através de la estrategia pedagógica, en la aprendizaje y la enseñanza de los alumnos y con un veneficio de la comunidad y el desarrollo de todo que ya hemos mejorado la calidad de enseñanza en nuestro contexto social” (T.9).*

Una de las actividades que los estudiantes debían realizar dentro de la elaboración del macroproyecto “Resignificación de la Escuela a partir de los Ejes Salud, Economía y Educación”, fue el de realizar reuniones con las autoridades indígenas, mayores, jaibaná, parteras, padres de familia, jóvenes, niños y niñas para que escucharan y aprendieran de lo que

tenían que enseñarnos los sabios de la comunidad, con el propósito de incluir estos aprendizajes en las asignaturas que orientaban en sus escuelas, fortaleciéndolos a partir de los conocimientos que estaban recibiendo en la universidad. Al respecto uno de los estudiantes menciona:

*“Capacitación a 20 padres de familia, gobernador, jaibana, aguaxiles y 19 estudiantes sobre medicina y plantas tradicionales y la importancia de aprender a usarlas y a cultivarlas, también se hablo sobre la importancia de la higiene personal.*

*Los estudiantes tienen un cambio al conocer el contexto y tienen interés de conocer los conocimientos amplios de loque enseñar a ellos” (T10).*

Lo anterior se analiza desde el plan de vida, el cual reconoce que la educación se ve debilitada porque nuestros docentes no tienen una formación a nivel superior, por lo tanto no pueden aportarles a los niños y las niñas un mayor conocimiento. En la medida que tengamos docentes bien capacitados esto se va a reflejar en el alto rendimiento académico de los estudiantes. La educación para las comunidades indígenas se debe enfocar en un nivel integral donde se articule lo propio con lo occidental (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012).

Uno de los grandes propósitos de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira fue el de articular el plan de vida de los Embera de Risaralda con el plan de estudios de la Licenciatura, por ello acordó con la comunidad trabajar desde la estrategia pedagógica “huerta escolar” para combinar lo occidental con lo propio y esto lo manifestaron en repetidas ocasiones los estudiantes.

#### **9.2.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.**

Para la mesa de trabajo fue evidente que la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, Risaralda sigue los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a la forma y contenidos que se deben orientar en las escuelas de básica primaria del Resguardo.

La educación en contexto debería ser fundamental en este ámbito, no obstante, no la cumplen pues tal y como lo mencionan *“tenemos que seguir lineamientos, cartillas, estándares, competencias del MEN y nosotros entender poco, si no lo hacemos no pagan salario”*.

Se hace necesario que el Ministerio de Educación Nacional piense la educación de los indígenas y para los indígenas desde los patrones culturales propios buscando un encuentro para realizar adaptaciones en los currículos y en el material de apoyo para estas comunidades, logrando un intercambio positivo y el enriquecimiento a partir del encuentro entre culturas.

Son muchos los conocimientos que desde los mayores, parteras, médicos tradicionales, mujeres y comunidad en general deben estar como elemento primordial, no sólo para las comunidades indígenas, también es importante para el resto de la población colombiana que en sus planes de estudio emerja para poder comprendernos y dialogar, para propender por encuentros no sólo de cambio personal, sino también de cambio social en la diversidad cultural que caracteriza al país.

Se debe propender desde los ámbitos educativos por una educación intercultural en donde todos estemos incluidos.

El derecho a la autonomía otorgado a los pueblos indígenas de Colombia, en cuanto a educación, es todavía un sueño, muchos pueblos lo que han logrado lo han ido desarrollando

dentro de su etnodesarrollo, pero si nos vamos a las propuestas de la Ley 115 de 1994 y a un sin número de decretos, se puede concluir que la educación para los pueblos indígenas es una propuesta en construcción que tiene muchas aristas.

La educación propia para los pueblos indígenas se ha quedado en el discurso, ya que desde los gobiernos las medidas que se han tomado no propician modelos, ni el desarrollo de éstos desde lo prescrito como etnoeducación. No hay una política estatal que piense sobre los proyectos educativos para y desde las comunidades indígenas, con el fin de incluirlos desde una política de un país pluriétnico y multicultural.

Queda en el tintero pensar hasta dónde son los alcances de la autonomía de los pueblos indígenas, al querer su propio sistema educativo y hasta donde el Estado Colombiano proporcionará los mecanismos para que se cumpla la ley.

### **9.3. Educación Intercultural**

#### **9.3.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica.**

Al reconstruir la historia de la existencia de lo intercultural en la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, se podría asumir desde lo cotidiano, lo vivido pero no institucionalizado.

Son un pueblo con cultura propia pero permeados de lo urbano, en cuanto a educación están siguiendo lo establecido por la Ley Colombiana sin que haya una contextualización a su cultura. En las diecinueve (19) escuelas del resguardo enseñan docentes indígenas bachilleres que se enfrentan a un grupo de niños y niñas de diferentes edades, no muy convencidos de querer ir a la escuela al igual que los padres que no le han dado importancia a que sus hijos/as estudien.

Se enfrentan a orientar todas las asignaturas con unas cartillas suministradas por la Secretaría de Educación del departamento y que en muchas oportunidades, por no decir en la mayoría, ellos no las comprenden.

Los Embera Chamí tienen una cultura, una cosmovisión, una lengua propia pero esto no se vive ni en la cotidianidad ni en la vida escolar. Este pueblo le apuesta a tener una educación propia y están en construcción dentro de su plan de vida, han logrado la autonomía financiera para la contratación de los docentes y se proponen profesionalizarlos a todos para mejorar la educación en el resguardo.

Con esta experiencia de profesionalización se logran avances para la comunidad, en el momento en que aceptan acompañar el proceso socioeducativo de los niños y las niñas del resguardo, asumiendo posturas de colaboración, respeto, armonía y solidaridad, dentro de un proceso de diálogo para aprender y enseñar de lo propio.

### **9.3.2. Fases II y III: Recolección de la información y organización de los datos.**

Tabla 7. Categoría Educación Intercultural

II.RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y III.ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	<b>T1 J.F.A.</b>	La huerta escolar da un valor a la formación ciudadana, en especial en la parte de liderazgo donde conmovió, la parte la gobernabilidad en el saber social y mirar con ideología multiplicativa en el mundo. La práctica como uno de los principios del plan de vida comunitario. Experiencia para multiplicar con otras comunidades indígenas- Reconocimiento del propio contexto Estudiar en un aula con mestizos nos enseñó el respeto y valoración de la diversidad cultural
	<b>T2 L.A.N.</b>	En cuanto a la relación escuela comunidad, mi escuela esta ubicada en los vínculos solidario entre escuela y comunidad porque vivimos compartido nuestros conocimientos y experiencias como comunidad donde hay un enlace de promover a nuestros estudiantes para que tengan un mejor ideas y de las necesidades puedan afrontar en los diferentes estrategias en los proyectos educativos ademas que hayan una información necesaria y que tenemos que saber nuestra cultura. Los aportes de la comunidad frente a la escuela educativo porque estamos corrigiendo información de una manera clara y lo que sacamos estamos interpretando en forma oral a nuestros alumnos es decir fortaleciendo las condiciones y buscando una buena comunicación de lo aprendido, también es necesario que podamos sacar el tiempo para los estudiantes para tener una buena tarea que puedan recopilar los conocimientos adquiridos y que realmente podemos realizar como una sistematización y cada día podamos señalar como una reflexión y una interpretación como subjetiva que sea nuestra propias ideas para poder retroalimentar en la comunidad, acompañando actualmente en las actividades
	<b>T3 J.N.S.</b>	Es lograr el interés de los padres de familia para enviar sus hijos al colegio. Se organizo de diferentes comité para las actividades Atravez de la enseñanza de los sabios mayores que nos multiplicaron sus conocimientos hacia los estudiantes y con el apoyo del docente. Donde hablamos. Implementar mas y proteger la medicina tradicional para el cuidado de la salud. La huerta escolar es una idea constructivo y multiplicativo de identificar criterios transparente y claro muy exitoso para la comunidad educativa en la parte integral o colectivo.Donde pudimos obtener un resultado exitosoy maravilloso dentro de la comunidad rescatando nuestras tradiciones en especial en la parte de la educación, salud,economia
	<b>T4 E.A.T.</b>	Que llá nuestro proyecto nos ha cambiado totalmente a nuestra comunidad y a nuestros niño . Tambien los padres sean concientizado mucho y de la recuperación de semillas ancestrale que veníamos perdiendo en nuestra región, como tambien comidas típicas alimentos de una dieta variada y balanceada. Por esto los padres han estado con mucha interés de enviar los niños a la escuela por que en cada uno de las escuelas hemos aprendido a cuidar la Madre Tierra, en este proceso los padres se han participado muy activamente y cumplido cuando el Docente como el primer monitoreo les programe una fecha, a un invitación para cualquier actividad, y los participantes de todas las actividades que nos han venido participando son: padres de familia, madres de familia, Gobernador y dos miembros, Jaibana , Curandero, Sobandero, Lideres y líderesas, parteras estudiantes, comited de mujeres, aguayil mayor y sus menores, jóvenes (a). Por esoelproyectocambio de la comunidad por habían un buen resultado entre la escuela, niños, comunidad educativa y la comunidad en general.
	<b>T5 O.P.N.</b>	Reunimos con los padres de familia la comunidad general en sede geté alto. Para concientizar y motivar a los padres y los estudiantes de charlas educativas a través de la huerta escolar, los padre de familia hablarón que el tema para ellos es de gran importancia para los niños de la escuela a través de la huerta escolar los niños aprendan de saber hacer y de saber producir con su experiencia significativas, por medio de esa enseñanza los niños buscan el fortalecimientos de semillas ancestrales. La comunidad hablaron es muy importante rescatar la semilla nativa y de lo propio para el consumo familiar es necesario que la soberanía alimentaria para los niño embera es muy adecuada tener su propio producción en el resguardo recoger las huellas ancestrales. El maestro busca su camino para lograr la meta a seguir para llegar a la formación de liderazgo y transmitir conocimiento se saberes interculturales a la sociedad y las diversas vivencias de aprendizaje que los miembros de una comunidad que reflejan su visión para fortalecer las jeneraciones de vida y fuentes diversas.
	<b>T6 A.P.V.</b>	Mi labor como docente ha tenido un enorme cambio en el quehacer pedagógico ya que esta estrategia me aportó pautas, herramientas, metodologías que me ayudaron a mejorar el trabajo con los niños que son de diferentes etnias guiándolos hacia la búsqueda del conocimiento en forma constructiva, fomentando en ellos el interés por la investigación, análisis, observación, formulación de hipótesis, que no se conforme solo con los conocimientos que les brinda el docente despertando en ellos habilidades y destrezas para el desarrollo de actividades y tareas propuesta todas alrededor de la unión solidaridad y comprensión del otro y de su cultura, a partir de un aprendizaje mas práctico partiendo de las vivencias y necesidades de los estudiantes, convirtiendo la escuela en un lugar mas agradable.
	<b>T7 L.E.M.</b>	El trabajo con los padres fue gratificante ya que les gusto mucho el trabajo de los niños en la huerta. Se aprendieron los derechos y los deberes, el respeto



CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	<b>T8 N.D.J.A.</b>	Utilizando herramientas propias de la región con un lenguaje adecuado. El proyecto evidencio la construcción de espacios comunes entre la escuela, la comunidad y la familia alrededor de la solidaridad, el respeto y el trabajo en equipo
	<b>T9 R.N.T.</b>	A partir de las capacitaciones con los padres de familia se logro un mayor compromiso para enviar a los niños a la escuela. Hemos trabajado con los padres de familia sobre los buenos resultados y conocimiento sobre como recuperar nuestro cultivo propio. Se hizo charlas continua con los niños en todo el tiempo, con todos los padres de familia venimos trabajando muy puntual a las actividades y en mi escuela logramos rescatar nuestro cultivo ancestral de nuestro región.
	<b>T10 C.A.C.</b>	El docente frente a ellos, empieza a tener animo a sus hijos que están estudiando en la escuela y de esta los estudiantes dan conocimiento amplios a sus padres y a sus comunidades veredales. Ilustrando, demostrando que otras personas de la comunidad se vinculen mas en proceso y formar grupos de líderes para la sostenibilidad y la temática motiva la participación de diferentes integrantes de la comunidad educativa para que tengan buenas modales para el bien del futuro, tanto la estrategia educativa que va acompañado de un proceso pedagogico y didáctica para tener un mejor resultado para los estudiantes, padres de familia del aprendizaje que están recibiendo en la escuela y en las charlas que hemos tenido en cada uno de las escuelas y en cada uno de las veredas y comunidad en general.
	<b>T11 J.A.N</b>	A partir de la socialización con la comunidad y el respeto al saber que tiene el otro logramos un intercambio no solo de semillas si no tambien de historias y resetas de las mujeres que los niños aprendieran de cultura propia y que la compartan con sociedad. Se han dado cuenta que el talleres muy importante de participar en diferentes actividades que sirven para la vida cotidiana.
	<b>T12 A.S.S.</b>	Hubo un logro al intercambiar semilla ancestral entre la escuela Vidua y la escuela Caimalito, compartimos comida de lo propio junto con los docentes de las dos escuelas, estudiantes y padres de familia y madres de familia y algunos participantes de la comunidad. Tuvimos una oportunidad de realizar con las autoridades para recoger los conocimientos de las autoridades mayores, reunimos con la comunidad del resguardo, para compartir las experiencias del conocimiento y del proceso educativo atraves de la huerta escolar para poder desarrollar actividades atraves de la lúdica para mejor ambiente escolar. En la escuela Vidua la comunidad aporta la participación para mejorar la vida cotidiana en la comunidad, la función de la escuela Vidua es socializar según los valores de la sociedad para relacionar entre niños y jóvenes para seguir formando el futuro que nos rodea. En la escuela Vidua compartimos experiencias con un sentido de mejorarlas condiciones de vida. Seguir formando de enseñar como una actitud perspectiva hacia los fundamento de la escuela para poder desarrollar una comunidad.
	<b>T13 L.A.M.C</b>	Se trabajan los derechos y los valores en el area de artistica . Capacitar a los padres para que tengan amor a la educación para mejorar que manden niños a la escuela. Participacion de los padres y madres en actos culturales programados por la escuela. Capacitación a los niños desertores para mejorar continuada. Involucrar gobernadores para que ayuden con padres de familia y madres a que los niños asistan a escuela. Se logra hacer capacitación sobre higiene personal para disminuir las enfermedades de nuestros cuerpos, esta capacitación hizo capunia y comunico y todos atendimos. Delegar tareas y hacer cumplirlas a los estudiantes y a los padres de familia tanto el cumplimiento del docente crear comités de trabajo para que ese comité organice a los compañeros tanto los estudiantes de la escuela.
	<b>T14 J.E.G.</b>	Se dio un logro que cada familia tengan una huerta para el beneficio del hogar, estos aprendizajes nos sirve para multiplicar para los futuro. Se logran relaciones colectivas desde la escuela balorando los principios de la convivencia, la demografía para el fortalecimiento de lo institución educativa los padre y madre de familia presten sus responsabilidades de compartir y intercambiar nuestros procesos de aprendizaje y los conocimientos para bienestar de nuestros hijos sean de los mejores relaciones con los de mas compañeros para que aprendan a sustentar sus capacidades, habilidades nuestros propios conocimientos dentro de sus contexto que sean investigadores, innovadora en la cosmovisión. Durante mi proceso de motivación a mi comunidad currumay medio que la vida de los seres humanos nos gusta de compartir en el campo es decir donde realizamos de diferentes actividades porque una forma de convivencias y apende es la vida cotidiana. Al salirnos a los lugares de trabajo estos nos permiten desarrollar un cuerpo digno y sano pero también en los niños donde brindan un espacio colectivo de forma de convivir, de alegría y de aprendizaje que cada persona aprenda observar de como realizan las actividades entre juego adultos y niños en el campo ambiental es decir encontrar un verdadero conocimiento de los niños indígenas donde ellos desconectan en el entorno y en la escuela siempre aprenderán a desarrollar físicamente y emocionalmente de una manera eficaz y ayuda a conocer su propio mundo también descubriendo desde su propio cuerpo a desarrollar y pronunciar bien también se conocen otras personas por medio en que estas ayudando es papel de un rol que mis estudiantes de mi escuela de currumay medio aprendan a valorar ético con un sentido de lo propio y que ellos mismos pueden ganar su confianza con los adultos en la sociedad.
	<b>T15 J.E.N</b>	El docente organizo un intercambio de semillas propias entre las escuelas con el propósito de elaborar una cartilla con los niños, con dibujos y escribir los nombres con español y en lengua chami. El docente junto con los estudiantes de dio la observación para comenzar a trabajar los padres de familia se colaboraron limpiar el terreno, recolección de guadas para organizar las eras picamos la tierra y desmenzamos luego los estudiantes se continuó a ordenar y a formar cada grupo entre ellos se buscaran un líder para que lidere el grupo en cuanto los trabajos. La escuela silencio bajo se ha generado solidario de vinculo escuela y comunidad adquiriendo conocimiento, participación en colectivo se promueve de trabajos, comprendiendo los valores equitativas, tiene nuevos aprendizajes en la formación de los estudiantes para mejorar la calidad de vida. La escuela y la comunidad trabajan en colectivo en sentido de pertenencia, socializando experiencias de la educación propia buscando las necesidades de la educación que permita la mayor participación de la comunidad.
	<b>T16 L.I.S.C.</b>	El docente programara una reunión con gente de comunidad, padres y madres de familia, niños y capunias para recoger nuestras semillas ancestrales y clasificarlas de cada uno y comparando con semilla occidental y luego mirar el terreno y el material para organizarlo. El docente hara gronograma para invitar a los cabildo mayores y gobernadores de cada vereda para darno cuenta nuestro problema y las necesidades de cada de nuestra vereda de la comunidad.

CATEGORÍA	ESTUDIANTE	INTERPRETACIONES ENCONTRADAS
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	<b>T17 F.A.P.</b>	No solo en las capacitaciones se hablo de plantas medicinales, de salud y de educación sino también experiencias significativas en los conocimientos de aprendizaje de parteras entre los padres de familia para defender a los embarazos. Hubo intercambio de semillas con otras personas de la comunidad que no son indígenas. Un día se pusieron contentos en todas las actividades el docente en aula de capacitación hacía juegos dinámicos del cuerpo, cuenta historias y por lo cual la gente se animaba mucho y era un aprendizaje entre los estudiantes padres de familia y la comunidad educativa con algunos kapunias con mucho respeto y valores de cultura.
	<b>T18 F.D.W.</b>	Para fortalecerla educación propia debemos estar en conjuntos, teniendo en cuenta los conocimientos sean muy multiplicadoras en diferente contexto social en las áreas mas fundamentales es hacer la transversalización. Hubo respeto, derechos, para un proceso de formación para intercambiar las experiencias para lograr las relaciones colectivas desde la escuela. Sean de las mejores relaciones con los demás compañeros para que aprendan a sustentar sus capacidades, habilidades dentro de sus propios contextos. Ahora estamos mirando nuestros sueños siempre de los alumnos como naturaleza libre que tenemos que practicarlos en el manejo de la lengua español para que los alumnos puedan manejar sus niveles educativos, es decir preescolares y secundaria.
	<b>T19 J.D.R.A</b>	Nos reunimos todos los docentes de escuela Humaca medio bajo le brindamos nuestro concepto significativo socializando en nuestro entorno. Y nos enseña a trabajar colectivo. Los estudiantes pretendieron de conocer las importancia de nuestros alimentos lo que tenemos en nuestro resguardo los alimentos que no tienen el químico sino esmas puro y mucho menos de la contaminación en la salud, lo trabajamos por teorico y dibujando por cada alimento que nos consumimos. Los estudiantes tu bieron un nuevo aprendizaje de conocer sobre la buena alimentación y para mis estudiante de esa apariencia puede servir ala comunidad indígena. La huerta permiten que los estudiantes hayan observaciones y formulando dudas, realizando comprobaciones y labores informada, donde compartieron el trabajo en grupo y para solucionar problemas ayudando a interpretar la realidad y que todo esta relacionado contodo. Las comunidades se han dado algunos aportes a la escuela compartiendo los conocimientos y las experiencias propia relacionándose con valores y respeto.
	<b>T20 C.C.A.C.</b>	En institución Humaca medio alto, hicimos una sensibilización general hacia los padres de familia comunidad educativa, jaibana, líderes, docentes y aguaxiles. La estrategia de la huerta escolar dio a conocer pautas sobre educación a niños para que padres de familia los manden a la escuela y haya menos decercion. Se ha logrado que la comunidad se valore mas y no peleas con kapunias y aprendimos a convivir y aprendiendo de las dos culturas occidental y propia alrededor de la salud, la educación y la economía de nuestro resguardo, con compromiso de mayores y gobernadores con escuela. Cerramos la huerta para no tener problemas con los vecinos a la escuela pues animales de ellos entran a la huerta si no para que trabajemos en forma coordinada en nuestro entorno y en el contexto y teniendo el vinculo con la sociedad, el contexto, y medio ambiente y con la naturaleza
	<b>T21 H.C.</b>	La escuela Humaca medio alto se ubica en la modalidad vinculo solidario entre escuela y comunidad. Transforma los saberes propios en la sociedad para transmitir nuevos conocimientos y que sean alto impacto en el aprendizaje en el bienestar colectivo teniendo en cuenta la huerta escolar como estrategia pedagógica.
	<b>T22 L.A.G.</b>	La enseñanza debe ser de buena calidad para que los niños aprendan acontizar los buenos moral delantes de los demás compañeros y delante comunidad estudiantil. Que los padres de familia pueden agradecer a la escuela desus localidad que puedan tener una huerta para practica.
	<b>T23 G.T.R.</b>	Combocamos a los padres de familia, cabildo mayor y menor, aguaxiles , gobernadores sobre la importancia de la salud atraves de la medicina tradicional y la buena salud de higiene y en la buena alimentasion.
	<b>T24 E.P.P.M.</b>	Se organizará un encuentro de todos los centros educativos de la zona y traerán sus productos y se realizaran trueques y posteriormente se organizará un concurso de lo mas nutritivo de mi huerta. Hubo mucha participación de la comunidad y compartieron sus pensamientos y cultura de una forma respetuosa. Al llegar al contacto con los niños y los padres se fue adquiriendo la responsabilidad social de fomentar buenas practicas en la salud en la consiencia del porqué enviar a los niños al plantel educativo.
	<b>T25 S</b>	El documento fue de difícil acceso, la estudiante trabajo con T24
	<b>T26 N.G.</b>	La herramienta pedagógica Huerta escolar ayudara a los niños a aprender relaciones, valorar al otro y al medio natural y del entorno mejorando sus habites alimenticios e higiénicos. Los padres de familias implementan la huerta en sus casas y se encuentran muy motivados pues han logrado una mejor relación con sus hijos.
	<b>T27 C.E.N.</b>	Logramos encontrarnos nuevamente con nuestras constumbres y con nuestros platos típicos y lograr una dieta mas balanceada. A los niños, padres de familia y a la comunidad se les inculco ser solidarios con los otros, respeto a sus pensamientos, menos peleas, mejorarlaalimentacion y pensar que debemos comprarmenos alimentos occidentales, debemosconsumir propio y plantas medicinales que curan enfermedad.

Fuente: Elaboración propia.

### **9.3.3. Fase IV: Análisis e interpretación educativa.**

Abordar la interculturalidad como alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural, debe pensarse para los maestros en una alternativa, no del proceso educativo normativo y homogenizante, sino pensando para un mundo diverso, en donde se reflexione alrededor de implementar otras prácticas pedagógicas con estrategias que respondan a las particularidades, en este caso, de los pueblos indígenas, teniendo presente que cada pueblo pertenece a contextos culturales y lingüísticos diferentes. Al analizar los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, en búsqueda de aportes que nos lleven a reflexionar su práctica como futuros docentes desde la educación intercultural, identificamos aportes como el del estudiante T1:

*“La práctica como uno de los principios del plan de vida comunitario. Y el estudiar en un aula con mestizos nos enseñó el respeto y la valoración de la diversidad cultural. La huerta escolar da un valor a la formación ciudadana, en especial en la parte de liderazgo donde conmovió, la parte la gobernabilidad en el saber social y mirar con ideología multiplicativa el mundo” (T.1).*

Si realizamos una interpretación de sus palabras, es posible inferir que el tener vínculo con otras culturas y el implementar estrategias pedagógicas fortalece el quehacer educativo y el diálogo en el saber social.

El lugar desde el que pensar el difícil diálogo que la educación ha de mantener siempre entre la realización de la igualdad de oportunidades, la promoción social de los individuos y la compleja sociedad en la que se inscribe. Pensar en educación intercultural, es pensar esa relación en forma dinámica y abierta. (Ytarte, 2002, p.176)

Según Rey y Ortega (2001), la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona.

Así mismo, de acuerdo al modelo de competencias comunicativo intercultural de Byram (1997), se propone la generación de diversos saberes que se adquieren en el lugar de aprendizaje, permitiendo el contacto con culturas distintas a la propia, aquellos donde dos o más culturas entran en contacto, teniendo en cuenta:

**Actitudes (saber ser).** Reconocer lo que se posee y dar paso a la curiosidad y reconfigurar la subjetividad.

**Conocimientos (saberes).** Comprensión de la información relativa a otras culturas, tanto en lo interno como en lo externo.

Para el estudiante T3 y el estudiante T21 es importante el rescate de sus tradiciones, a través de los sabios y lograr evidenciarlos en la escuela, a partir de una estrategia pedagógica como fue la huerta escolar.

*“Atravez de la enseñanza de los sabios mayores que nos multiplicaron sus conocimientos hacia los estudiantes y con el apoyo del docente. Donde hablamos. Implementar mas y proteger la medicina tradicional para el cuidado de la salud.*

*La huerta escolar es una idea constructivo y multiplicativo de identificar criterios transparente y claro muy exitoso para la comunidad educativa en la parte integral o colectivo. Donde pudimos obtener un resultado exitoso y maravilloso dentro de la comunidad rescatando nuestras tradiciones en especial en la parte de la educación, salud, economía” (T.3).*

*“Transforma los saberes propios en la sociedad para transmitir nuevos conocimientos y que sean alto impacto en el aprendizaje en el bienestar colectivo teniendo en cuenta la huerta escolar como estrategia pedagógica” (T.21).*

**Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender).** Conocer el contexto de los grupos siendo capaz de articular una visión comprensiva frente a un mismo fenómeno. Al respecto el estudiante T2 expresa:

*“Los aportes de la comunidad frente a la escuela educativo porque estamos corrigiendo información de una manera clara y lo que sacamos estamos interpretando en forma oral a nuestros alumnos es decir fortaleciendo las condiciones y buscando una buena comunicación de lo aprendido, también es necesario que podamos sacar el tiempo para los estudiantes para tener una buena tarea que puedan recopilar los conocimientos adquiridos y que realmente podemos realizar como una sistematización y cada día podamos señalar como una reflexión y una interpretación como subjetiva que sea nuestra*

*propias ideas para poder retroalimentar en la comunidad, acompañando actualmente en las actividades” (T.2).*

*“Se ha logrado que la comunidad se valore más y no peleas con kapunias y aprendimos a convivir y aprendiendo de las dos culturas occidental y propia alrededor de la salud, la educación y la economía de nuestro resguardo, con compromiso de mayores y gobernadores con escuela.*

*Cerramos la huerta para no tener problemas con los vecinos a la escuela pues animales de ellos entraban a la huerta si no para que trabajemos en forma coordinada en nuestro entorno y en el contexto y teniendo el vínculo con la sociedad, el contexto, y medio ambiente y con la naturaleza” (T.20).*

**Habilidades para descubrir y actuar (saber aprender/hacer).** Identificar las interacciones para obtener significados de la otra cultura.

*“Mi labor como docente ha tenido un enorme cambio en el quehacer pedagógico ya que esta estrategia me aportó pautas, herramientas, metodologías que me ayudaron a mejorar el trabajo con los niños que son de diferentes etnias guiándolos hacia la búsqueda del conocimiento en forma constructiva, fomentando en ellos el interés por la investigación, análisis, observación, formulación de hipótesis, que no se conforme solo con los conocimientos que les brinda el docente despertando en ellos habilidades y destrezas para el desarrollo de actividades y tareas propuesta todas alrededor de la*

*unión solidaridad y comprensión del otro y de su cultura, a partir de un aprendizaje mas práctico partiendo de las vivencias y necesidades de los estudiantes, convirtiendo la escuela en un lugar mas agradable” (T.6).*

**Conciencia cultural crítica/educación política.** Postura que oriente a la acción transformadora. En este aspecto los estudiantes consideran que hay transformación en el pensamiento de la comunidad, al apropiarse de sus propias prácticas, como se evidencia a continuación:

*“Por esto los padres han estado con mucha interés de enviar los niños a la escuela por que en cada uno de las escuelas hemos aprendido a cuidar la Madre Tierra, en este proceso los padres se han participado muy activamente y cumplido cuando el Docente como el primer monitoreo les programe una fecha, a un invitación para cualquier actividad, y los participantes de todas las actividades que nos han venido participando son: padres de familia, madres de familia, Gobernador y dos miembros, Jaibana , Curandero, Sobandero, Lideres y lideresas, parteras estudiantes, comited de mujeres, aguayil mayor y sus menores, jóvenes(a)” (T.4).*

#### **9.3.4. Fase V: Elaboración de conclusiones educativas.**

Ante el reto de plantear un modelo de educación intercultural que permita comprender la educación dentro de la praxis, se hace necesario que experiencias como las vividas deban ser sistematizadas, teniendo en cuenta la oportunidad de evidenciar cada uno de los pasos y resaltar

la participación de cada uno de los actores involucrados, durante estos cinco (5) años de interacción con la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, departamento de Risaralda en Colombia. Convirtiéndose, de esta manera, en un conocimiento que nace de la práctica, posibilitando analizar la metodología utilizada y todos aquellos elementos que surgen a través de las actividades, del convivir con el otro, logrando así incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones en el área de conocimiento.

La educación intercultural es una propuesta relativamente nueva en donde convergen la diversidad, el respeto mutuo, la igualdad y las ganas de construir una sociedad que asuma el diálogo como base de lo intercultural, en donde se reconozca, se comparta y se complementen desde un pensamiento crítico y reflexivo la interacción de lo culturalmente distinto, además cuyo fin sea promover actitudes, conductas y cambios sociales para construir desde la educación culturas alternativas y entender las otras culturas, como también la cultura propia a través de la del otro y con un nos-otros.

La educación intercultural deberá responder a un país diverso con una propuesta curricular inclusiva, abierta, flexible e integradora que suponga un reconocimiento, intercambio, respeto, cooperación y un sinnúmero de valores, para una nueva escuela transformadora, activa y abierta a un mundo diverso.

Para referirnos a interculturalidad debemos tener presente que somos un país diverso, que en el sentido amplio de la palabra abarca las diferencias humanas en género, lengua, cultura, clase social, religión y etnia, desencadenando a través de la historia episodios de violencia y de exclusión. En Colombia, la diversidad cultural y étnica carece de un reconocimiento y reflexión de los conceptos de cultura, interculturalidad, multiculturalidad, pluriétnico, los cuales son



conocimientos necesarios para la labor docente. De tal manera que solo experimentando, reconociendo, respetando y valorando otras prácticas culturales, se podrá entender que la diversidad no es solo la diferencia, sino las oportunidades comunicativas entre diferentes formas de vida. Esto no quiere decir que no se presenten conflictos, no obstante, el reconocernos seres diversos permite poder resolverlos por otros medios que no sea la fuerza. En este momento se podría hablar de comunicación y educación intercultural, en donde aparece la negociación como mediación. En ello debemos tener presente el encuentro de saberes desde cosmovisiones diferenciadas desde tradiciones epistemológicas y paradigmas antagónicos y/o complementarios Wallerstein (2005) para la construcción del conocimiento intercultural en América Latina.

Si partimos por definir en una forma amplia la educación intercultural, se afirmaría que es un enfoque educativo holístico que tiene un carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural. Aquella diversidad cultural que se evidencia en cada uno de los proyectos de grado realizados por los estudiantes Embera Chamí, para obtener el título de Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. En los cuales es posible observar los conocimientos propios, de su cosmovisión, de su forma de ver y de entender el mundo y de los logros adquiridos durante cinco (5) años en los que realmente se puede hablar de una educación pensando en el otro y para el otro, y pensar en un nosotros. En este sentido, si es posible hablar de educación intercultural, ya que se entretajan conocimientos a partir del diálogo, la concertación y la mediación, escuchando al otro y aprendiendo del otro haciendo y produciendo.

## **10. Algunas limitaciones y algunas potencialidades del estudio**

### **10.1. Algunas limitaciones**

Este estudio educativo supone abordar un fenómeno no suficientemente investigado desde los enfoques y procesos pedagógicos y socio-pedagógicos, alrededor de los pueblos indígenas, como es la etnoeducación, la educación indígena y la educación intercultural, en los diversos territorios de Colombia, y específicamente con la comunidad Embera Chamí del departamento de Risaralda. Igualmente, el abordaje propio de corte cualitativo y como sistematización de experiencias, supone aportes investigativos desde el propósito de comprender y transformar, que no se enmarcan en la mayoría de los estudios descriptivos relacionados con comunidades indígenas, sino que traspasan la dimensión esencialmente antropológica y sociológica, para poder responder a una naturaleza pedagógica del estudio, donde existen pocos antecedentes. La vaga literatura desde esta perspectiva supone un reto en los marcos de referencia y abordajes metodológicos, que precisamente limitan la capacidad de responder a nivel nacional e internacional con vastos antecedentes e investigaciones, que aporten posibilidades de transferencia de conocimiento y apropiación social del mismo, para poder aportar con coherencia al tema y al fenómeno estudiado.

La cosmovisión indígena y características propias de los pueblos, supone además, una complejidad a la hora de desarrollar y presentar la investigación, puesto que la diversidad de pueblos y comunidades con diferencias específicas (por la gran pluralidad de etnias y pueblos indígenas existentes en Colombia); además de la contraposición, mediación y/o significación de la subjetividad simbólica para abordar el conocimiento, implican interpretaciones y análisis

críticos que se alejan de los tradicionalmente comprendidos por Occidente, y abordar ciencias sociales y educativas desde una perspectiva propia indígena, etnoeducativa e intercultural, supone un abordaje de complejidad crítico y constructivo que es un reto epistemológico y relacional.

En el proceso de formación doctoral y tutorías de tesis, han existido algunas dificultades vinculadas al cambio de directores que ha ralentizado el proceso y dificultado el abordaje del mismo, hasta poder solventar una determinación respecto al trabajo desde la última dirección de la misma.

## **10.2. Algunas potencialidades**

La propia naturaleza pedagógica y sociopedagógica, de esta sistematización de experiencias con intencionalidad educativa desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con una fuerte presencia del nivel práctico, caracteriza al estudio como un reto nacido de la práctica socio-pedagógica, a partir de las planeaciones, desarrollos y evaluaciones (materializadas finalmente en los trabajos de grado), que supone cambios y transformaciones para todos los participantes, los grupos y las comunidades. Ello, plantea que el estudio no únicamente analiza y comprende la realidad, sino que la transforma críticamente y con fuerte proyección sociocultural, atendiendo, respetando y poniendo en valor, las subjetividades propias de las características históricas, sociales, espirituales de las y los participantes.

El estudio tributa a la investigación socioeducativa con un abordaje cualitativo como sistematización de experiencias, pero además, crea una nueva matriz propia para sistematización de experiencias sociopedagógicas en contextos interculturales: ETINDICU (Etnoeducación-

indígena-intercultural) y por tanto genera transferencia de conocimiento para poder ser aplicada en contextos similares, con las adaptaciones propias que se requieran.

La formación y profesionalización con la comunidad indígena Embera Chamí del departamento de Risaralda, genera posibilidades de comprensión mayor de la realidad propia, la empleabilidad y/o autogestión sociolaboral y la mejora de las condiciones del “buen vivir” de los participantes, así como lo que supone para la convivencia con población indígena y no indígena aquellas transformaciones y construcciones interculturales.

Como se ha indicado anteriormente, la investigación, de corte cualitativo, se ha basado en la estrategia metodológica de sistematización de experiencias desde la reconstrucción general del proceso y el análisis interpretativo y crítico de los trabajos de grado de los participantes (como evidencias) de los aprendizajes significativos. Tener un análisis evidenciado documental, supone además superar la perspectiva propia del investigador (como ocurre con otras investigaciones de corte más etnográfico, por ejemplo) para centrarse en interpretaciones a partir de los participantes y sus “evidencias” como sujetos participantes constructores, igualmente, de la investigación y con los suficientes datos sistematizados, como para que la construcción científica (aunque social y crítica), pueda participar de método científico y de evidencias para construir conocimiento.

## 11. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones principales se centran en:

- a) *El diseño y desarrollo de política pública en educación (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación y Sistemas propios indígenas), con participación indígena y no indígena que tenga en cuenta las características propias de la educación indígena y la etnoeducación de pueblos indígenas y otras etnias para procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y contextualizados; así como para las relaciones y construcciones en territorios multiculturales de educación intercultural* centrados en la educación inclusiva, la convivencia y el desarrollo comunitario. En el diálogo intercultural emergen las distintas formas de aprender, las diversas pautas para la explicación del mundo, las sinergias que desde la cultura le dan una cualidad desencadenante a cada participante del proceso y a los entornos sociales a los que pertenece. El estudiante no llega a las aulas universitarias preparado para ser escuchado, su experiencia en el sistema educativo ha sido de sujeción e invisibilización en la homogeneidad. Experiencias como éstas bajo la perspectiva educomunicativa logra que el estudiante que no espera ser escuchado, desarrolle el interés por la escucha, lo que aumenta de manera progresiva un interés por aprender y compartir sus conocimientos a partir del diálogo intercultural.
- b) Avance y propuestas de *investigaciones socio-pedagógicas cualitativas* y desde la *sistematización de experiencias contextuales y territoriales con énfasis en las*

***características propias y elementos de lo indígena, lo etnoeducativo*** (Matriz

ETINDICU) de tal manera que pueda mejorarse la comprensión y el desarrollo de la educación intercultural en Colombia. La sistematización nos permite estimular destrezas de lectura-escritura y oral-auditivas, relacionadas siempre con los temas a tratar; con los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales, en donde docentes y estudiantes transforman su accionar en el entorno y el quehacer como docentes. La relaciones triádicas tanto en lo metodológico como en la perspectiva teórica, brindaron la posibilidad de entretejer la propuesta para llevar a la práctica una estrategia de enseñanza y aprendizaje, del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, para darle significado a la relación de lo concebido y lo vivido, como posibilitadora de cualificar la mirada de todos los actores del proceso.

- c) ***Formación y aumento en participantes para la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario*** con y desde los propios pueblos indígenas, a fin de proporcionar capacidad instalada, empoderamiento y transformación sociocultural desde y con los pueblos con sus particularidades. En la profesionalización de los maestros de básica primaria de la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató se tuvo como premisa una constante construcción de una mirada intercultural en donde podamos: vivir con otros y nosotros; de nosotros para otros; ver en el otro un nosotros; poder con los otros; hacer con nosotros y pensar desde el otro. Construir desde los distintos campos disciplinares que alimentan las diversas dimensiones del ser un Nos-otros.

- d) El encuentro de la ***cultura occidental con la Embera Chamí tienen limitaciones*** por la no existencia de mecanismos de comunicación validados por la academia para que se dé un diálogo intercultural, ya que lo propuesto desde la normatividad, está en el marco del reconocimiento político mas no social como un país pluriétnico y multicultural, evidenciando la acción homogeneizadora del estado, quedando corta en la construcción de mecanismos educativos, políticos, sociales y económicos para el encuentro intercultural.
- e) ***Promoción de la relación entre la pedagogía escolar y la pedagogía social y superar la hegemonía epistemológica:*** Al reconocerse la existencia de unos saberes que median el encuentro dentro y fuera del aula, los mismos se convierten en un medio para estimular la emergencia de una escucha cultural común. Allí docentes y estudiantes participan en la reducción de las prevenciones y temores ligados a los dispositivos hegemónicos. El correlato emergente cobra un valor que desplaza la centralidad de lo temático, para consultar por elementos cognitivos, comunicativos, sociales, emocionales, ligados a la cultura. La estructura universitaria de nuestro contexto, no está pensada y actuada con, desde y para el otro. La misma se asume como un dispositivo técnico que brinda una preparación básica para un hacer social, sin reclamarse una emergencia adicional. Por ello, la forma de planeación crea rutas que centralizan lo temático, sin dar importancia a la significación del encuentro educativo y sociocultural, no únicamente escolar, sino comunitario. Ello presiona a docentes y estudiantes para cumplir con unos mínimos formales que derivan en ruidos, ausencias y silencios que no favorecen una “escucha

cultural”. Se ha consolidado una práctica de la escucha que visibiliza al otro como co-relator de la experiencia compartida. En esta dimensión la educomunicación se construye desde el diálogo, una estrategia para que a través de conceptos básicos, se inicie la construcción de diálogos interculturales propiciando un aprendizaje en múltiples vías.

- f) ***Valoración de la huerta escolar como estrategia sociopedagógica escolar y comunitaria***, logra el objetivo de ser una estrategia y centro de interés para el proceso de comunicación conceptual entre los individuos de diferentes culturas, y poder así desarrollar algunos elementos de fortalecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje acompañado de la participación activa de la comunidad. Lo cual permite que esta experiencia trascienda en el tiempo mejore el permanente aprendizaje, la autogestión y el buen vivir desde la sostenibilidad y la autogestión sociolaboral y socioambiental.



## **12. Bibliografía**

- Alonso, C., Diez, C., y García, C. (2015). Etnoeducación 2.0: Una Oportunidad de Innovación Educativa. *Revista RECEI – Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 1(1), 32-53. doi: 10.17583/recei.2015.1243
- Agreda, A. (1999). La Etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En Publicaciones Universidad del Atlántico, *VIII Congreso de Antropología*, Bogotá, Colombia.
- Artunduaga, L.A. (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35-45. Recuperado de [http://rieoei.org/frame\\_anteriores.htm](http://rieoei.org/frame_anteriores.htm)
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J.C., y Rodríguez, M. (2013). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Revista Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982015000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982015000300008&script=sci_arttext)

Barnechea, M., y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimiento desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, (15), 97-107.

Recuperado de <http://pridena.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>

Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: Un replanteamiento de las identidades nacionales, éticas y religiosas*. Editorial Paidós Iberica.

Bedoya, I., y Gómez, M. (1997). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.

Bedoya, O. L., Granada, P., y Zuluaga, V. (2000). El plan de vida indígena. *Revista de Ciencias Humanas* (UTP) 19, Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/bedoya.htm>

Bedoya, O. L., y Tobón, R.E. (2008). *Educación oral. Los Embera Chamí de Risaralda*. Pereira: Edit. Postergraph.

Boaventura, S. (2006). *Conocer desde el sur, para una política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Boaventura, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

- Bolaños, G. (2015). La educación propia: Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, (22), 45-56. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas “por las ciudades de Italo Calvino”*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cáceres, J.G. (1996). *La lucha de la luz y la sombra*. México: Editorial Vallejo.
- Caride, J.A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 86-106. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-20161/contrapunto2.pdf>
- Carihuentro, S.A. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* (tesis de maestría). Universidad de Chile.

- Castillo, Elizabeth. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(52), 15-26. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9879/906>
- Castillo, E., Hernández, E., y Rojas, A.A. (2005). Los etnoeducadores: Esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 38-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242003.pdf>
- Castro, C.M. (2008). Etnoeducación Indígena Intercultural en el Caribe Colombiano. *Revista Educación y Humanismo*, (14), 145-164. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2180/2072>
- Ceballos, R. (2016). *Para cambiar la cara de la escuela. Sistematización de la propuesta socioeducativa del Centro Poveda de la República Dominicana* (tesis doctoral). CINDE. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2819/4/RITA%20CEBALLO.%20%202016.pdf>
- Colombres, A. (1977). *Hacia la autogestión indígena*. Quito, Ecuador: Ediciones del sol.
- Comaroff, J.L. (1992). Ethnography and the historical imagination. *The International Journal of African Historical Studies*, 26(2), 417-420. doi: 10.2307/219567

Congreso de la República de Colombia. (1890). *Ley 89 de 1890*. Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 21 de 1991 – Convenio 169: Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación – Ley 115*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Consejo Regional Indígena. (1987). *Informe del Consejo Regional de Risaralda (CRI)*.

Consejo Regional Indígena de Risaralda. (2012). *Plan de vida del pueblo de Risaralda*. Pereira, Colombia: CARDER.

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), 41-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019483>

- Cortina, A. (2010). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? *Isegoría: Revista de filosofía, moral y política*, (42), 129-148. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/687/689>
- Czarny, G. V. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003406.pdf>
- DANE. (2005). *Censo Nacional - Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Colombia. Recuperado de [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Delfin, Y.A. (2012). *Plan de vida del pueblo Embera de Risaralda*. Pereira, Colombia: CARDER.
- De Oliveira, I. (2009) Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a15.pdf>
- De Souza, J. (1997). *Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental de Angola*. Recuperado de [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0713/6\\_SOU\\_SIS.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0713/6_SOU_SIS.pdf)

Del Pozo, F.J. (2013). Educación Social para la salud: Proyección, acción y profesionalización.

*Revista Médica de Risaralda*, 19(1), 75-80. Recuperado de

<http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/7881/5229>

Del Pozo, F.J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del

Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*, (70), 77-90. Recuperado de

[http://rieoei.org/rie\\_revista.php?numero=rie70a04&titulo=Pedagog%C3%ADa%20social%20escolar%20en%20Colombia:%20el%20modelo%20de%20la%20Universidad%20del%20Norte%20en%20formaci%C3%B3n%20directiva%20y%20docente%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20y%20la%20paz](http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie70a04&titulo=Pedagog%C3%ADa%20social%20escolar%20en%20Colombia:%20el%20modelo%20de%20la%20Universidad%20del%20Norte%20en%20formaci%C3%B3n%20directiva%20y%20docente%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20y%20la%20paz)

Donoso, A., Contreras, R., Cubillo, L., y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas

públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Revista Estudios*

*pedagógicos*, 32(1), 21-31. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>

Dussan, C.P., y Rodríguez, G. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia: Cultura y*

*Jurisprudencia*. Bogotá, Colombia: Centro editorial Universidad del Rosario.

Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid, España: Morata.

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en políticas públicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ferrão, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173518942017.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación* (Vol. 16). Editorial Icira.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1999). *Education and community involvement. Critical education in the new information age*.

Galindo, L. et al (1986). *La antropología urbana y la computadora*. México: IIMAS-UNAM

Gervás, J.M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid, España: Ediciones Pirámide. Recuperado de <http://campus.usal.es/~iiacyl/MAI/images/publicaciones/Interculturalidad.pdf>



Gobernación de Risaralda. (2016). *Generalidades de Risaralda*. Pereira, Risaralda, Colombia.

Recuperado de [www.risaralda.gov.co/](http://www.risaralda.gov.co/)

Ghiso, A.M. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Grupo Chorlavi*

Recuperado de <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>

Ghiso, A.M. (2003). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles*. Medellín, Colombia: FUNLAM.

Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl000043.pdf>

Ghiso, A.M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *Revista de Ciencias*

*Sociales - Ágora USB*, 16(1), 63-76. Recuperado de

<http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2165/1893>

Gutiérrez, V. (1975). *Familia y cultura en Colombia*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Huayhua, W.Q. (2012). *Educación indígena en Iberoamérica: Poder, dominación y*

*colonialidad. Miradas desde la educación intercultural*. Madrid, España: Ediciones

Paidós.

- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 99-109. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a04.htm>
- Jara, O. (1999). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones – ALFORJA.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 1-11. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educaciac3b3n-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Jimeno, M., y Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cuadernos Jaguar.
- Jimeno, M. (2016). Etnicidad, identidad y pueblos indios en Colombia. *Portal Educativo de las Américas*, 1. Recuperado de: [https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer\\_44/Zar44\\_Sant.aspx?print=true](https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_44/Zar44_Sant.aspx?print=true)
- Kowii, A., y Flores, G. (2001). Comunicación, interculturalidad y racismo. En I. Mendizábal y L. Cucurella. (Eds.), *Comunicación en el tercer milenio: Nuevos escenarios y tendencias* (pp.112-120). Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala.

Lamus, D. (2010). *De la subversión a la inclusión: Movimientos de mujeres de la segunda ola en Colombia, 1975-2005*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

López, L.E. (Ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Marín, J. (2007). La perspectiva intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autónomos y para la sociedad multicultural de América Latina. *Revista Linhas*, 8(1), 4-35. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1368/1174>

Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: Panamericana Formas e Impresos, S.A.

Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson.

Mejía, M.R. (2007). *La sistematización como proceso investigativo*. Bogotá, Colombia: Editores Planeta Paz.

Mejía, M.R. (2012). *Sistematización: Una forma de investigar prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Merino, V. (2009). *Educación intercultural: Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Conocimiento.

Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Resolución 1036*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Cultura. (2015). *Embera Chamí*. República de Colombia.

Mora, J., Rivera, F., Almeida, J., y Sánchez, J. (1984). *Etnia en el Ecuador: Situaciones y análisis*. Quito, Ecuador: CAAP.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Medellín, Colombia: Editorial Santillana. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

- Navarro, A., y Roche, M. (2013). Investigación en educación. Los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista Oficios Terrestres*, 1(29), 1-17. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1955/1754>
- Olveira, M.E., Rodríguez, A., Gutiérrez, M.C., y Touriñán, J.M. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, (2), 89-108. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/15/6>
- ONIC. (2002). *Organización Nacional Indígena de Colombia*. Recuperado de <http://www.onic.org.co/>
- Osorio, M., Castro, L., Peña, K., Godoy, V., Del Pozo, F.J., Narváez, V.,... Rangel, M. (2013). *Las prácticas en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil: Una experiencia formativa*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5597/99MLSD65YSJYAAN3DV7GKUGRVDN47N.pdf?sequence=1>
- Padrón, O. (1994). *Sangre indígena en el Uruguay*. Universidad de Texas: M. Pesce.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid, España: La Muralla.

Pérez, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, (336), 19-39.

Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf)

Ponce, J. (2000). *Y la madrugada les sorprendió en el poder*. Ecuador: Cámara Ecuatoriana del Libro – Núcleo de Pichincha.

Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 9-10(19), 137-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566174>

Rey, R.D., y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Antiviolencia Escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 59-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118102>

Reyes, F.S. (2010). Etnoeducación: Tradición oral y habla en el pacífico colombiano. *Revista Internacional de Investigación y Educación*, (5), 2508-2534. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00532565/document>

- Rojas, A., y Castillo, E. (2006). *Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas Curieux, T. (1998) *La lengua páez: una visión de su gramática*. Ministerio de Cultura: Bogotá.
- Romero, F. (2005). *Manuel Quintín Lame Chantre. El indígena ilustrado, el pensador indigenista. Biografía y estudios sobre su obra*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Romero, F. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ruiz, M.M. (2010). *Malla curricular*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-737. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220713A/16803>
- Sáenz, J., y Zuluaga, O.L. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Revista Memoria y Sociedad*, 8(17), 9-26. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7864>

Sánchez, E. (1998). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá, Colombia: Unibiblos.

Sánchez, E., y Jaramillo, I.C. (2001). *La jurisdicción especial indígena*. Bogotá, Colombia: Procuraduría General de la Nación- Procuraduría Delegada para minorías étnicas.

Sánchez, J., y Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679124>

Sandoval, E., y Guerra, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Revista Ra Ximhai*, 3(2), 273-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46130203/>

Santisteban, J.P., y Pagés, J. (2009). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(52), 21-34.  
Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9879/906>

Sichra, I., Guzmán, S., Terán, C., y García, I. (2007). *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB.



Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.

Sociales, E.D. (Octubre de 2016). *Proyecto educativo del programa*. Recuperado de [www.utp.edu.co](http://www.utp.edu.co).

Sthenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.

Touriñán, J.M., y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Oleiros, La Coruña, España: Netbiblo

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona, España: UOC Publishing.

Ulloa, E.A. (1992). *Grupo Indígena Embera. Geografía Humana de Colombia Región del Pacífico Tomo IX*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Vasco, L.G. (1973). *Desarrollo histórico hombre-tierra en el Chamí*. Bogotá, Colombia: Fondo para la Cultura.

Vasco, L. G. (1975). *Los Chamí, la situación indígena de Colombia*. Bogotá, Colombia: Margen Izquierdo, Universidad La Gran Colombia.

Vasco, C.E. (1996). Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular. *Revista La Piragua*, 12 y 13, 77-87.

Vélez de la Calle, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Cali, Colombia: Bonaventuriana.

Vive Digital. (2014). *Indígenas Embera aprenden tecnología en el punto Vive Digital Pereira*.

Recuperado de <http://micrositios.mintic.gov.co/historias/indigenas-embera-aprenden-tecnologia-en-el-punto-vive-digital-pereira/>

Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., y Carabí, J.A. (2012). *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y Palenquero. Un largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Wallerstein, I. (2005). *Las Incertidumbres del Saber*. Barcelona, España: Gedisa.

Walsh, C. (Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (Coordinación), *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”*, La Paz, Bolivia.

Ytarte, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Ytarte, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona, España: Gedisa.